ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Д. Б. ЭЛЬКОНИН

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Редактор-составитель Б. Д. Эльконин

Допущено
Министерством образования Российской Федерации
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению и специальностям психологии

4-е издание, стереотипное

Москва

Издательский центр «Академия»

2007

УДК 159.922.7(075.8)
ББК 88.8я73
Э533

Серия «Классическая учебная книга»

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор *К. Н. Поливанова*;
доктор психологических наук, профессор *Л. Ф. Обухова*

Эльконин Д. Б.

Э533 Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.

ISBN 978-5-7695-4068-4

В пособие включены широко известная, но до настоящего времени не переиздававшаяся работа Д. Б. Эльконина «Детская психология» (в свое время — первый в нашей стране учебник по этой дисциплине), а также его избранные статьи. В основной части книги охарактеризованы предмет и методы детской психологии, подробно рассмотрено психическое развитие ребенка с рождения до семи лет. Приведены результаты наблюдений и экспериментальных исследований отечественных ученых, давно ставшие хрестоматийными для курса возрастной

психологии. Дополнительно включенные в книгу статьи призваны ознакомить читателя с более поздними разработками Д. Б. Эльконина: его концепцией возрастной периодизации, важнейшими достижениями в изучении психологии детей раннего, дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста.

Для студентов вузов, обучающихся по психологическим и педагогическим специальностям. Может быть интересно и полезно педагогам, психологам, родителям.

УДК 159.922.7(075.8)

ББК 88.8я73

ISBN 978-5-7695-4068-4

ПРЕДИСЛОВИЕ

Перед вами, глубокоуважаемые читатели, замечательная книга замечательного психолога-исследователя и педагога. Я не буду обосновывать своей оценки. Скажу лишь, что выпущенная в 1960 г. Учебно-педагогическим издательством как учебник, она не просто и не столько учебник. Это одновременно и монография, в которой последовательно проводятся авторские идеи, которая изобилует поворотами мысли и нетривиальными суждениями. Эта книга в первую очередь интересна и созидательна и лишь во вторую — полезна и назидательна.

Даниил Борисович Эльконин родился в 1904 г., умер — в 1984. Он прожил долгую, счастливую, как говорил сам, и нелегкую жизнь. Таких, как он (и его друзья-коллеги), Даниил Гранин в одноименной повести назвал «зубрами». Эти люди в течение почти века нашей очень тяжелой истории на себе и собой удержали и умножили силу созидательного мышления и действия. Это дорого им стоило, но они смогли.

Даниил Борисович Эльконин родом из села Малое Перещепино Полтавской губернии. В 1914 г. он поступил в полтавскую гимназию, которую пришлось оставить в 1920 г. в связи с тяжелым материальным положением семьи. Работал делопроизводителем военно-политических курсов, воспитателем в колонии малолетних правонарушителей. В 1924 г. по командировке Наркомпроса УССР поступил на психолого-рефлексологический факультет Ленинградского института социального воспитания, впоследствии реорганизованного и объединенного с ЛГПИ им. А. И. Герцена. Будучи студентом, вел научную работу по физиологии нервной системы под руководством проф. Л. Л. Васильева (первая печатная работа Д. Б. Эльконина «Локальное действие постоянного электрического тока на спинномозговую иннервацию мышц» вышла в 1929 г.).

После окончания в 1927 г. педологического отделения педагогического факультета ЛГПИ им. А. И. Герцена Д. Б. Эльконин работал педологом-педагогом детской профамбулатории

Октябрьской железной дороги. В 1929 г. начал преподавать на кафедре педологии ЛГПИ им. А. И. Герцена, где и проработал до 1937 г. С 1932 г. он также был заместителем директора по научной работе Ленинградского научно-практического педологического института.

В этот период определилась сфера научных интересов Д. Б. Эльконина — детская и педагогическая психология. С 1931 г. в сотрудничестве

с Л. С. Выготским и под его руководством он разрабатывал проблемы психологии игры и проблемы обучения и развития.

В 1936 г. вышло постановление ЦК РКП(б), осуждавшее педологию — попытку комплексного изучения ребенка с точки зрения социологии, генетики, психологии, физиологии и педагогики. Оно коснулось Д. Б. Эльконина самым непосредственным образом: он был уволен отовсюду. А после того, как стало известно, что он отказался каяться, заявив лично Жданову (первому секретарю Ленинградского горкома РКП(б), что «...не привык менять убеждения за 24 часа», его вообще никуда не принимали на работу. С большим трудом удалось устроиться учителем начальных классов в школу, где учились его дочки: хорошо знавший Даниила Борисовича директор школы пошел на риск.

В 1938 г. Д. Б. Эльконин снова преподает в вузе (ЛГПИ им. Н. К. Крупской) и по совместительству работает в школе и в Ленинградском отделении Учпедгиза в качестве методиста-консультанта, выступает автором учебников русского языка для народностей Крайнего Севера.

В июле 1941 г. Д. Б. Эльконин добровольно вступил в ряды народного ополчения, участвовал в обороне и освобождении Ленинграда и Прибалтики в составе войск 42-й армии Ленинградского фронта. В 1942 г. под Кисловодском фашисты расстреляли его жену и двух дочерей.

По окончании войны Д. Б. Эльконин, хотя и очень хотел этого, не был демобилизован. Он получил назначение на преподавательскую работу в Московский областной военно-педагогический институт Советской Армии, где не только преподавал психологию, но и разработал основные принципы построения курса советской военной психологии. Однако в 1952 г. началась волна репрессий под видом борьбы с космополитизмом.

Заседание комиссии, посвященное «разбору и обсуждению допускаемых подполковником Элькониным ошибок космополитического характера», было назначено на 5 марта 1953 г., но умер Сталин, и оно было отложено, а затем отменено. Подполковник Д. Б. Эльконин был уволен в запас.

В сентябре 1953 г. Д. Б. Эльконин стал штатным сотрудником Института психологии АПН РСФСР (ныне Психологический институт РАО), где и проработал до конца своей жизни.

Характерным для Даниила Борисовича было очень глубокое, внутреннее и проникновенное отношение к своему Учителю — Л. С. Выготскому. Всю жизнь он перечитывал его работы, каждый раз делая пометки разными по цвету карандашами. В докладе на ученом совете НИИ дефектологии АПН СССР, посвященном 50-летию со дня

смерти Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконин говорил: «Я уже не первый раз выступаю с докладом о Льве Семеновиче Выготском и

должен сказать, что каждый раз, когда я делаю тот или иной доклад о его трудах и о нем самом, то всегда испытываю некоторое волнение, связанное прежде всего с тем, что я в последние годы его жизни работал с ним, так сказать, рядом, очень хорошо его знал, в известном смысле даже дружил с ним, если можно назвать дружбой отношения учителя и ученика. Вместе с тем при чтении и перечитывании работ Льва Семеновича у меня всегда возникает ощущение, что чего-то я в них до конца не понимаю. И я все время стараюсь найти и отчетливо сформулировать ту центральную идею, которая руководила им с самого начала его научной деятельности до самого ее конца».

Такие же отношения связывали его с друзьями — А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, П. Я. Гальпериным, Л. И. Божович. Деятельностная психология была создана ими вместе, при этом каждый из них был абсолютно самостоятелен, своеобразен и продуктивен. Пожалуй, общий их подход к делу Даниил Борисович выразил от своего лица в последнем выступлении на заседании, посвященном его 80-летию: «Честно говоря, я в детской, педагогической психологии, да и вообще в психологии до сих пор остаюсь человеком военным. Я терпеть не могу никаких компромиссов, я терпеть не могу никакой пошлятины в науке, я терпеть не могу никакого житейского опыта, я терпеть не могу никакой необоснованности, нелогичности, я терпеть не могу ничего такого, что привносится в науку, кроме ее собственной внутренней логики».

Три фундаментальных принципа проходят через всю работу Д. Б. Эльконина.

Первый принцип — это *принцип развития и историзма*. Даниил Борисович говорил: «Существуют только законы изменения, законы возникновения нового. Никаких других законов в человеческом обществе и в человеческой природе нет. И поэтому тот, кому чужды проблемы развития (не только детского, я говорю вообще, в принципе), тот в науке ничего... не получит и не найдет. Поэтому я считаю, что основное, что сделал в своей жизни — это есть проповедь... и попытка исторического понимания процессов детского развития».

Более того, в 1960 г., редактируя текст «Детской психологии», он записал в своем дневнике афоризм: «Человек является человеком до тех пор, пока он не *стал* человеком; а как только он стал человеком, он перестает им быть». Смысл здесь в том, что лишь развитие, становление является собственно человеческим способом жизни. Изучать человека и ребенка как человека значит изучать его как развивающегося, т. е. в постоянном развитии.

Второй принцип — принцип деятельности. Деятельность понималась Д. Б. Элькониным как воссоздание имеющихся форм, построение новых и преодоление ставших форм, и в первую очередь форм собственного поведения. Лишь в деятельности созидается

личность, и лишь деятельностный тип жизни личностей. В его научных дневниках записано: «Пролегомены ко всякой будущей теории деятельности: личность — высшая психологическая инстанция организации и управления собственным поведением, заключающаяся в преодолении самого себя!»

Деятельностный подход требовал понимания детской жизни как принципиально неадаптивной. Приспособление ребенка к наличным и готовым обстоятельствам вовсе не существенная черта детского развития, а частный, ограниченный тип социальной и педагогической практики, требующий преодоления.

Третий принцип — понимание детского развития как изменение форм общности детей и взрослых. По сути развивается не индивид — ребенок, а детско-взрослая взаимность. Приведу цитату из «Детской психологии»: «Всякая новая ступень в развитии самостоятельности, в эмансипации от взрослых есть одновременно возникновение новой формы связи ребенка со взрослыми, с обществом. Отношение между тенденцией к самостоятельности и потребностью в общении со взрослыми, в совместной жизни с ними является одним из внутренних противоречий, лежащих в основе развития личности ребенка».

Приведенные принципы помогают понимать тексты Д. Б. Эльконина, в которых они не всегда (и даже редко) формулируются прямо. Например, когда речь идет о том, что в ролевой игре детьми моделируются отношения взрослых, то ни в коем случае не имеется в виду копирование этих отношений или подражание им. Моделирование означает выделение, экстракцию, выпячивание и вынесение на первый план случаев из взрослой жизни — превращение этих случаев в события.

Когда речь идет о появлении предмета — игрушки или о замещении действия словом, то это не просто замена одного другим, а коренное преобразование содержания действий.

Но... всего не предвосхитишь и не подскажешь. Книгу надо читать и лучше — если вдумчиво. Книга вышла более 40 лет назад, однако актуальна и современна. Это редкая для наших дней попытка действительно авторского учебника, собирающего все поле детской психологии с одной теоретической позиции.

При подготовке книги к изданию из оригинального текста были изъяты явно устаревшие материалы, не принадлежащие исследованиям самого Д. Б. Эльконина: некоторые куски I и II главы, а также вся III глава, называющаяся «Развитие нервной системы и высшей нервной деятельности в детском возрасте». В книгу также помещены работы, в которых содержатся результаты исследований Д. Б. Эльконина, проведенных в последующие после написания «Детской психологии» годы.

Б. Д. Эльконин

Памяти моего доброго учителя
Льва Семеновича Выготского посвящаю

ОТ АВТОРА

В этой книге сделана попытка обобщить накопленные материалы о психическом развитии ребенка от рождения и до поступления его в школу.

Мне посчастливилось начинать преподавательскую и исследовательскую работу под руководством замечательного советского психолога Л. С. Выготского. Его идеи исторического развития психики, ведущей роли обучения и воспитания в формировании психики ребенка и некоторые другие я старался развивать. После смерти Л. С. Выготского на протяжении вот уже более 25 лет моими товарищами по работе в области детской

психологии являются А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин и Л. И. Божович. В общении и совместной работе складывались взгляды, представленные в этом учебном пособии.

В книге дан общий очерк хода психического развития ребенка в главнейших его чертах. Некоторые вопросы, по которым нет исследований, не освещены вовсе. Таковы, в частности, вопросы о развитии эмоциональной и волевой сферы ребенка, об индивидуально-психологических особенностях детей раннего и дошкольного возраста и ряд других.

Если эта книга послужит делу повышения качества преподавания детской психологии, я буду считать свою задачу выполненной.

Большую работу по редактированию рукописи этой книги и подготовке ее к печати провел В. В. Давыдов, приношу ему искреннюю благодарность.

10 июля 1960 г. Д. Эльконин

Часть I

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава I

ПРОБЛЕМА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Развитие ребенка — от момента появления на свет и до зрелости — есть формирование его как члена общества, есть процесс становления его как личности. В ходе формирования ребенка как члена общества, как личности происходит и процесс развития его психики, сознания от элементарных форм отражения, присущих младенцу, до развитых форм сознательного отражения действительности, свойственных взрослому человеку.

Центральной проблемой детской психологии является проблема движущих сил психического развития ребенка. Относительно движущих сил психического развития существует несколько теорий. Одна из них — теория преформизма.

Сущность этой теории состоит в том, что развитие понимается как изначально предопределенное наследственными задатками, заключенными в зачатке, в семени. Развитие рассматривается как постепенное развертывание этих свойств. Смена периодов развития, порядок появления тех или иных психических процессов и свойств, уровень, которого они достигают в ходе развития, — все это наследственно предопределено. Теория преформизма сводит все психическое развитие к росту, к количественному изменению уже имеющихся свойств и тем самым отрицает развитие как появление новых качеств.

Вторая теория, своими истоками восходящая к английскому сенсуализму, в противоположность теории преформизма полагает, что ребенок в момент рождения является «чистой доской» — tabula rasa и под влиянием внешних условий в нем постепенно возникают все психические качества, свойственные человеку.

Эти две теоретические концепции на первый взгляд кажутся противоположными, так как одна ищет движущие силы психического развития в наследственности, а другая — во внешней среде. Однако по своим взглядам на самого ребенка они очень сходны, так как обе рассматривали ребенка как пассивный объект внешних

влияний. Так, при анализе причин детской преступности сторонники теории преформизма предполагают существование наследственной преступной отягощенности, в силу которой ребенок рождается преступным, а сторонники второй теории предполагают наличие средовой предопределенности, в силу которой для ребенка, растущего в преступной среде, предуготовлена судьба преступника. Если первая теория оправдывала существование в обществе господствующих классов и рас их особой наследственностью, то вторая — особыми условиями среды.

Попыткой снять односторонность каждой из этих теорий явилось создание немецким психологом В. Штерном теории конвергенции двух факторов. Согласно этой теории, процесс психического развития определяется взаимодействием наследственности и среды. При этом наследственности отводится определяющая роль, а среде — лишь роль условий, реализующих наследственно предопределенные особенности психики. Соединение в одной теории основных положений двух других ошибочных теорий, конечно, не может привести к более правильному пониманию процессов психического развития ребенка.

Теория конвергенции и в настоящее время распространена среди буржуазных психологов. Так, Г. Ремплейн в своей книге [241], вышедшей шестым изданием, продолжает разрабатывать эту теорию. Он, в полном согласии с В. Штерном, считает, что наследственность определяет весь ход психического развития, а среда лишь реализует его.

Теория преформизма, теория предопределенности психического развития средой и теория конвергенции в значительной степени умозрительны. Факты, приводившиеся для доказательства той или иной точки зрения, были весьма ограниченными и отрывочными, часто тенденциозно подобранными. В сущности эти теории не основывались на конкретном научном анализе процессов психического развития ребенка, а являлись выводами из общих идеологических взглядов их авторов.

В конце XIX в. благодаря открытию возможности различения двух типов близнецов антропологом Гальтоном, двоюродным братом Ч. Дарвина, была высказана мысль о возможности использования исследования близнецов для изучения вопроса о взаимоотношении наследственности и среды[1]. Идея «близнецового метода» долгое время не могла быть широко использована в связи с отсутствием достаточно простых способов, дающих достоверные данные об однояйцевости или двуяйцевости близнецов. Однояйцевыми близнецами (ОБ), как известно, называются близнецы, развившиеся из одного яйца и в силу этого обладающие идентичной

наследственностью; разнояйцевыми (РБ) — развившиеся одновременно из двух или нескольких яиц и поэтому обладающие хотя частично и сходной, но нетождественной наследственностью.

Только с 1924 г. благодаря новым методам более точной диагностики типа близнецов «близнецовый метод» достаточно широко распространился. При исследовании степени

наследственной обусловленности того или иного признака пользуются методом исчисления внутрипарного сходства близнецов. (Измеряют изучаемый признак и вычисляют коэффициент корреляции, который служит показателем внутрипарного сходства: чем коэффициент корреляции ближе к единице, тем больше внутрипарное сходство; наоборот, чем коэффициент корреляции меньше единицы и ближе к нулю, тем внутрипарное сходство меньше.) Кроме изучения внутрипарного сходства и различий между ОБ и РБ статистическими методами пользуются наблюдениями над ОБ в течение продолжительного времени. Например, американский психолог Гезелл и его сотрудники провели длительное изучение одной пары близнецов на протяжении 14 лет.

Материалы, собранные в многочисленных исследованиях «близнецовым методом», не дали, да и не могли дать, ответа на вопрос о движущих силах психического развития детей. Однако они помогают правильной постановке этого вопроса.

Приведем одну из таблиц, показывающую внутрипарное сходство между ОБ и РБ по разным признакам физического и умственного развития (табл. 1).

Таблица 1

Признаки	ОБ, воспитанные вместе	РБ, воспитанные вместе	ОБ, воспитанные врозь
1. Рост стоя	0,981	0,934	0,969
2. Рост сидя	0,965	0,901	0,960
3. Вес	0,973	0,900	0,886
4. Длина головы	0,910	0,961	0,917
5. Ширина головы	0,908	0,654	0,880
6. Умственный возраст по Бинэ	0,922	0,831	0,637
7. Коэффициент умственного развития по Бинэ	0,910	0,640	0,670
8. Коэффициент умственного развития по Отис	0,922	0,621	0,727
9. Стенфордские тесты	0,955	0,883	0,507
10. Вудворт – Мэтью тесты	0,562	0,371	0,583

Примечание. Под цифрами 6—10 приведены данные измерения различных сторон психического развития посредством тестов.

Данные, приведенные в таблице, показывают, что степень наследственной обусловленности физических и психических свойств различна. Если первые у ОБ, воспитанных вместе и врозь, очень близки по коэффициенту сходства, то вторые у ОБ, воспитанных врозь, значительно менее сходны, чем у воспитанных вместе. Вместе с тем сопоставление данных, полученных на ОБ, воспитанных вместе, и РБ, воспитанных вместе, показывает более высокие коэффициенты сходства у первых, чем у вторых.

И. И. Канаев на основании рассмотрения этих данных, заимствованных из исследования Gardner I. and H. Newman, приходит к следующему выводу: «Заметны различия психических свойств трех групп близнецов; в некоторых случаях коэффициент

корреляции разлученных ОБ даже меньше, чем коэффициент РБ. Не доверяя в деталях выводам, сделанным на основании приведенных в таблице тестов, все же, однако, можно считать, что соответствующие коэффициенты корреляции, хотя бы очень приблизительно, говорят о значительных различиях умственного развития трех данных групп близнецов. Эти различия между двумя группами ОБ, по-видимому, зависят в какой-то мере от условий постнатального развития, что подтверждается рассмотрением конкретных пар, как, например, Мери и Мебл. Если это так, то, очевидно, различие среды разно отозвалось на различных признаках: рост и размеры головы мало изменились, вес — больше, а психические свойства еще больше, и притом, по-видимому, разные свойства в разной степени. Однако... вопрос о зависимости разных свойств психики от различных условий жизни здесь не разрешается; делается лишь попытка подойти к его постановке» [75, с. 315].

Исследования «методом близнецов», подобные проведенному, в которых сопоставляются коэффициенты корреляции у ОБ и РБ по отношению к физическим и психическим свойствам, фактически проводятся в пределах теории двух факторов развития — теории конвергенции. При этом допускаются существенные методологические ошибки. Во-первых, сравнивается степень наследственной обусловленности двух принципиально различных, по существу несравнимых, рядов свойств — физических (рост, вес и т. п.) и психических (умственное развитие, характер и т. п.); во-вторых, принципиально отождествляются внешние средовые условия физического и психического развития. Это сравнение принципиально несравнимых свойств и принципиально несравнимых условий среды должно приводить, и действительно приводит, к ложным выводам. В самом деле, для таких признаков организма, как рост и вес, средовыми условиями являются прежде всего физические условия жизни, такие, например, как питание (отсутствие или наличие в пище разнообразных витаминов, углеводов, белков, жиров и т. п.); для таких же психических свойств, как умственное развитие, средовыми условиями являются прежде всего обучение

и воспитание. Количественное сравнение таких принципиально качественно разнородных явлений является ошибочным.

Гораздо больший интерес для постановки вопроса о роли условий жизни для психического развития представляют материалы о ходе психического развития ОБ, живущих в одинаковых условиях. Казалось бы, что с точки зрения теории конвергенции двух факторов при тождестве у ОБ наследственности и одинаковых условий жизни в ходе развития должны были бы сформироваться две совершенно сходные личности. Однако факты показывают, что это далеко не так. Приведем лишь некоторые факты, заимствованные из книги И. И. Канаева и показывающие, как взаимоотношения, складывающиеся между близнецами внутри своеобразного близнецового коллектива, порождают различие в условиях их жизни. Так, между ОБ Наташей и Ноэми Б. сложились своеобразные отношения. «В раннем детстве, — пишет Канаев, — они были очень дружны. Как нередко бывает в подобных случаях, их любимым местоимением было «мы», которым они, впрочем, злоупотребляли в некоторых случаях, например, заявив однажды родителям: «Мы сегодня ночью видели во сне...», и далее, перебивая друг друга, стали рассказывать содержание сна. Дружба детей не пострадала от того, что более деятельная Наташа стала постепенно инициатором в организации игр, в выполнении различных домашних дел и поручений, представителем близнецов во внешнем мире и т. д., а Эма — ее подсобницей, совершенно пассивной, предоставляющей Наташе активную роль. Эма охотно и покорно подчиняется инициативе Наташи, пользуясь ее активностью, а Наташа с

удовольствием «командует» и сознает себя незаменимой в их близнецовом коллективе. Степень, которой достигает такого рода «поляризация» у этих близнецов, вредно отзывается на обеих, развивая своеобразную односторонность у каждой из девочек. В таких случаях, как этот, очень ясно выступает значение одного близнеца для другого, как очень действенного и постоянно действующего фактора среды» [75, с. 252].

Уже эти данные об одной паре ОБ убедительно показывают, что нельзя говорить об одинаковых условиях среды для этих девочек. Еще более отчетливо это положение выступает в коллективах ОБ с большим числом членов: в тройнях, четвернях, пятернях. Даже у ОБ, развивающихся в одной и той же семье, во внешне однородной среде, нельзя говорить об одинаковых условиях развития. Для каждого ребенка складывается неповторимая и сугубо индивидуальная ситуация развития, в которой центральным моментом является не среда, взятая безотносительно к ребенку, а отношения ребенка с определенными элементами среды, которые и представляют для данного ребенка условия его развития.

Если при изучении ОБ, воспитывавшихся врозь, обнаруживаются существенные различия, то это является свидетельством влияния

условий жизни и воспитания. Однако, если такие различия не обнаруживаются, это вовсе не означает, что при этом доминирующее влияние оказывала наследственность, а условия жизни и воспитание оказались нейтрализованными.

И. И. Канаев на основании обобщения большого материала о развитии близнецов, имеющегося в мировой науке, пришел к некоторым заслуживающим внимания выводам. «Изучение близнецов не показало, что наследственность всегда играет ведущую роль, являясь своего рода фатумом. Этот устаревший предрассудок, впрочем, давно уже опровергнут и другими генетическими методами» [75, с. 337].

Что касается предположения об одинаковой среде, в которой якобы могут жить и развиваться как ОБ, так и РБ, то И. И. Канаев пишет по этому поводу: «В зависимости от состояния здоровья или характера одного из близнецов, например, один из них будет из, казалось бы, объективно одинаковых условий среды выбирать одни ее свойства, а другой — иные. Так, более болезненный партнер будет чаще уединяться, а другой, наоборот, искать общества людей в том же доме или вне его и т. д.; один будет больше сидеть, другой больше двигаться, заниматься спортом и т. д., словом, каждый будет иметь в пределах этой «общей среды» свою индивидуальную «микросреду» [74, с. 385].

Таким образом, материалы, полученные при изучении близнецов, дают возможность уточнить понятие о среде и условиях ее влияния на процесс психического развития ребенка. Конкретными условиями, оказывающими влияние на процессы развития, являются только те элементы среды, с которыми ребенок активно связан, активно взаимодействует, усваивает их. То, с какими сторонами и элементами окружающей среды у ребенка установятся отношения взаимодействия, и то, каков будет характер этих отношений, зависит, с одной стороны, от индивидуальных и возрастных особенностей самого ребенка и, во-вторых, от воздействия взрослых, от воспитания, так как именно воспитывающие ребенка взрослые устанавливают его отношение к окружающей действительности.

Условия жизни ребенка постоянно изменяются в зависимости от хода развития его самого и изменения его отношения к тем или иным сторонам среды.

Исследования близнецов дают возможность для решения и другого вопроса — вопроса о роли врожденных физических качеств для психического развития и формирования личности. Изучение различий в развитии ОБ, один из которых обладал физическим недостатком, показывает, что врожденный недостаток оказал свое воздействие на развитие личности ребенка не автоматически и непосредственно, а через то отношение, которое установилось на его основе со взрослыми, и через то, как переживался самим ребенком

14

этот недостаток. Если это приводило, например, к тому, что родители больше любили нормальную близнячку, то это вызывало одну гамму переживаний и способствовало формированию одних качеств личности. Но могло случиться, и часто случается, и другое, что родители и окружающие не обращают внимания на физические недостатки, не создают у ребенка на этой основе тяжелых переживаний, и тогда формируются другие, иногда прямо противоположные качества личности.

Таким образом, не само по себе то или иное физическое качество (недостаток или преимущество) определяет психическое развитие и формирование тех или иных свойств личности, а то, какие конкретные отношения с окружающими людьми при этом возникают, как будет переживаться, а по мере развития и осознаваться недостаток или преимущество самим ребенком[1].

Несколько иначе должен решаться и вопрос о некоторых передающихся по наследству особенностях строения и функционирования высших отделов нервной системы. Вопрос о наследственной передаче некоторых предрасположений к развитию специальных способностей в настоящее время еще окончательно не решен. Однако даже если будет доказано, что некоторые особенности строения и функционирования высших отделов нервной системы передаются по наследству, то это не будет означать фатальной предопределенности процесса формирования тех или иных способностей и особенностей личности. Задатки, т. е. анатомо-физиологические особенности коры мозга, ее отдельных анализаторных зон, создают лишь известные предпосылки для формирования способностей. Будут ли они сформированы и какое место займут в жизни и развитии ребенка, определяется конкретными условиями жизни, в конечном счете — воспитанием и обучением.

Приведенные материалы и общие положения относились главным образом к проблеме формирования индивидуальных психических качеств личности. Однако они не могут быть механически перенесены на анализ процесса психического развития ребенка. Наоборот, частные особенности процесса формирования индивидуальных особенностей ребенка могут быть верно поняты только в свете правильных представлений об общих закономерностях развития психики детей.

Вопрос о том, с какими возможностями для последующего развития рождается ребенок, решен в современной теории антропогенеза [171]. На основании данных теории А. Н. Леонтьев приходит к следующему выводу: «Таким образом, начиная от кроманьонского человека, т. е. человека в собственном смысле, люди уже обладают всеми морфологическими свойствами, которые необходимы

15

для процесса дальнейшего безграничного общественно-исторического развития человека — процесса, теперь уже не требующего каких-либо изменений его наследственной природы. Таким действительно и является фактический ход развития человека на протяжении тех десятков тысячелетий, которые отделяют нас от первых представителей вида Homo sapiens: с одной стороны, необыкновенные, не имеющие себе равных по значительности и по все более возрастающим темпам изменения условий и образа жизни человека; с другой стороны, устойчивость его видовых морфологических особенностей, изменчивость которых не выходит за пределы вариантов, не имеющих социально существенного приспособительного значения» [119, с. 282—283].

Можно предполагать, что морфо-физиологическое развитие высших органов нервной системы в процессе становления человека шло в двух направлениях: во-первых, в направлении увеличения коры мозга и совершенствования ее функций как органа формирования новых функциональных систем; во-вторых, в направлении все большего освобождения от фиксированных и передающихся по механизму наследственности форм поведения. Высшие отделы нервной системы под влиянием труда, речевого общения и общественной жизни становились все более свободными и пластичными; все более приспособленными для прижизненного образования новых форм поведения и новых способностей. Именно такая структура высших отделов нервной системы и эти ее свойства наследственно фиксировались в ходе развития человечества.

Эти общие положения имеют ближайшее отношение к рассмотрению вопроса о движущих силах психического развития ребенка. Они говорят о том, что все дети, независимо от расы и конкретных социально-экономических условий, в которых они родились, обладают к моменту рождения принципиально одинаковыми общечеловеческими морфо-физиологическими особенностями, составляющими основу всего дальнейшего психического развития и обеспечивающими достижение такого его уровня, который требуется конкретными общественно-историческими условиями жизни общества. Дети, растущие в обществах, находящихся на относительно низких уровнях социально-экономического развития, не достигают иногда уровня развития психики, свойственного детям, воспитывающимся в условиях высокоразвитого в социально-экономическом отношении общества. Это происходит не потому, что их развитие ограничено морфологическими особенностями, в частности наследственно фиксированными особенностями строения и функционирования высших отделов мозга, а потому, что таков уровень требований, предъявляемых им обществом, в котором они живут. В пределах своего общества они достигают того уровня развития, который необходим и достаточен для жизни в этом обществе.

16

Человеческий ребенок появляется на свет чрезвычайно беспомощным. Он обладает лишь теми прирожденными механизмами, которые создают возможность для поддержания его жизни ухаживающим за ним взрослым.

В процессе жизни организм ребенка, в том числе и его нервная система, развивается. Ребенок физически растет — увеличиваются его физические возможности. Развивается и его нервная система в целом, высшие отделы нервной системы в частности. Совершенствуются основные нервные процессы — возбуждение, торможение, индукция.

Уровень физического развития ребенка, достигаемый в каждый данный момент, особенности его высшей нервной деятельности составляют необходимое условие развития ребенка как члена общества, развития его психики и сознания. Естественно, что, будучи условиями психического развития, они необходимы, но сами по себе не предопределяют ни хода, ни уровня развития психики ребенка.

В этой связи интересно отметить, что общий ход физического развития детей различных народов происходит приблизительно одинаково. Имеющиеся здесь различия не носят решающего значения для хода психического развития.

Принципиально иначе стоит вопрос о среде и ее роли в психическом развитии ребенка. Основная ошибка теории двух факторов заключалась в том, что среда, подобно физическому развитию, рассматривалась как условие формирования психики.

По аналогии с процессами развития в животном мире развитие ребенка рассматривалось как процесс приспособления с той лишь разницей, что животные приспосабливаются к природным условиям жизни, а человек — к созданным предшествующими поколениями общественным условиям жизни; не к естественной, а к искусственной среде.

Верно, конечно, что с самого своего рождения ребенок растет и развивается в особом мире, в мире, созданном человеческой деятельностью. Это мир предметов, созданных людьми, в которых воплощены человеческие способности; мир предметов, служащих удовлетворению специфически человеческих потребностей.

В человеческих предметах, языке, науке, культуре закреплен опыт всего предшествующего развития человечества. В этом мире содержатся в готовом виде все формы поведения, способности, качества личности, которые должны возникнуть у ребенка в ходе его развития.

Как справедливо отмечал Л. С. Выготский, специфическая особенность отношений между средой и развитием ребенка заключается в том, что то, что должно возникать по ходу развития и получиться в конце развития, уже дано в среде с самого начала. Для развития личности ребенка и ее специфически человеческих свойств

среда выступает не как обстановка, не как условие развития, а как источник развития.

Трудно представить себе большее насилие над фактами, чем представление о ребенке как о Робинзоне, предоставленном самому себе и самостоятельно открывающем общественно выработанные способы употребления предметов, средств общения и познания окружающей его действительности. В ранних формах манипулятивной деятельности ребенок может овладеть некоторыми свойствами предметов как физических тел, но он не в состоянии открыть человеческих способов употребления предметов, средств общения и познания.

В процессе своего развития ребенок вступает в особые, специфические отношения с окружающим его миром предметов и явлений, созданным предшествующими поколениями людей. Эти отношения характеризуются двумя взаимосвязанными особенностями. Первая особенность состоит в том, что ребенок не пассивно приспосабливается к окружающему его миру человеческих предметов, а активно присваивает себе достижения человечества, овладевает ими. По отношению к способам

действий с предметами, к речи, к знаниям, предметам искусства вообще неприменимо понятие «приспособление». «Основное различие между процессами приспособления в собственном смысле, — пишет А. Н. Леонтьев, — и процессами присвоения, овладения состоит в том, что процесс биологического приспособления есть процесс изменения видовых свойств и способностей организма и его видового поведения. Другое дело — процесс присвоения или овладения. Этот процесс, в результате которого происходит воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций. Можно сказать, что это есть процесс, благодаря которому в онтогенетическом развитии человека достигается то, что у животного достигается действием наследственности, а именно: воплощение в свойствах индивида достижений развития вида.

Формирующиеся у человека в ходе этого процесса способности и функции представляют собой психологические новообразования, по отношению к которым наследственные, прирожденные механизмы и процессы являются лишь необходимыми внутренними (субъективными) условиями, делающими возможным их возникновение; но они не определяют ни их состава, ни их специфического качества.

Так, например, морфологические особенности человека позволяют сформироваться у него слуховым способностям, но лишь объективное бытие языка объясняет развитие речевого слуха, а фонетические особенности языка — развитие специфических качеств этого слуха.

Точно так же логическое мышление принципиально не выводимо из прирожденных процессов мозга и управляющих ими внутренних

законов. Способность логического мышления может быть только результатом овладения логикой — этим объективным продуктом общественной практики человечества. У человека, живущего с раннего детства вне соприкосновения с объективными формами, в которых воплощена человеческая логика, и вне общения с людьми, процессы логического мышления не могут сформироваться, хотя бы он встречался бесчисленное число раз с такими проблемными ситуациями, приспособление к которым требует формирования как раз этой способности» [119, с. 288—289].

Второй специфической особенностью отношений ребенка с окружающей его действительностью как источником развития является то, что конкретными носителями всего того, чем должен овладеть ребенок в ходе жизни, являются воспитывающие и обучающие его взрослые. Ребенок овладевает всем богатством действительности — миром предметов и действий с ними, языком, человеческими отношениями, мотивами человеческой деятельности и всеми человеческими способностям — только через и при посредстве взрослых людей. Деятельность ребенка по отношению к предметной действительности всегда является опосредствованной отношениями ребенка и взрослых.

Однако только собственная деятельность ребенка по овладению действительностью, опосредствованная его отношениями со взрослыми, являющимися носителями всех тех богатств, которые накоплены человечеством, является движущей силой развития ребенка как члена общества, его психики и сознания.

Естественно, не все в окружающей ребенка действительности является источником его психического развития, а только то, с чем он активно взаимодействует, то, чем он овладевает, что усваивает под руководством взрослых. Деятельность ребенка по

отношению к действительности всегда опосредована взрослыми. Это значит, что воспитание и обучение являются ведущими в процессе всего психического развития ребенка. Опираясь на его возможности и на знание того, чем ребенок уже овладел, взрослые организуют его деятельность по овладению новыми сторонами действительности.

Всякая деятельность служит удовлетворению какой-либо потребности. В связи с тем, что нужды детского организма в пище, тепле, одежде, жилище и т. п. с момента рождения и на протяжении всего периода детства удовлетворяются ухаживающими за ребенком взрослыми, его собственная деятельность не связана с удовлетворением этих потребностей организма. Потребности организма не играют сколько-нибудь существенного значения в формировании отношений ребенка к окружающей действительности, а тем самым и в психическом развитии ребенка.

Уже очень рано, на втором месяце жизни, возникает специфически человеческая, социальная по своей природе потребность — потребность во взрослом человеке, в общении с ухаживающими

за ребенком взрослыми. Первоначальной формой этой потребности является «реакция оживления», возникающая при виде взрослого и при его общении с ребенком. Со временем эта потребность приобретает новое содержание. Ее развитие в период до семи лет идет от потребности в непосредственном общении со взрослыми к потребности в совместной с ними предметной деятельности, а затем к потребности в общей жизни со взрослыми и, наконец, к потребности в общественно значимой и оцениваемой деятельности. Развитие этой основной потребности создает основу того, что отношения ребенка к действительности опосредуются его отношениями со взрослыми людьми.

Одновременно с развитием потребности жить жизнью взрослых, вместе с ними, занимать определенное место в жизни общества развивается и другая тенденция — тенденция к самостоятельности. Развитие этой тенденции связано с усвоением ребенком опыта действий с предметами и знаний о действительности, с развитием все новых и новых способностей, а следовательно, и возможностей.

Как потребность к участию в жизни взрослых, так и тенденция к самостоятельности формируются под влиянием требований общества. Общество требует от ребенка посильного участия в деятельности взрослых и одновременно самостоятельности. Эти две линии связаны между собой. Всякая новая ступень в развитии самостоятельности, в эмансипации от взрослых, есть одновременно возникновение новой формы связи ребенка со взрослыми, с обществом.

Отношение между тенденцией к самостоятельности и потребностью в общении со взрослыми, в совместной жизни с ними является одним из внутренних противоречий, лежащих в основе развития личности ребенка. Все его психическое развитие происходит как внутренне противоречивый процесс.

Психическое развитие ребенка от рождения и до зрелости проходит ряд последовательно сменяющих друг друга качественно своеобразных периодов. Каждый из таких периодов выделяется по ведущему для данного этапа отношению ребенка к действительности, по ведущему типу деятельности. Ведущая деятельность — это не просто деятельность, которой ребенок посвящает больше всего времени. Так, при начале школьного обучения

собственно учение занимает всего четыре часа времени. Остальное время ребенок играет, рисует, занимается бытовым трудом и т. п. Однако ведущей деятельностью все же является его учебная деятельность, осуществляемая под руководством учителя. Точно так же в дошкольном возрасте ребенок не играет все двадцать четыре часа в сутки. Он осуществляет самые разнообразные виды деятельности. Однако ведущей деятельностью, которой характеризуется и по которой выделяется этот период, является игра.

Ведущая деятельность имеет ряд особенностей. Во-первых, это такая деятельность ребенка, в которой наиболее полно представлены типичные для данного периода развития отношения ребенка и взрослых, а через это — его отношение к действительности. Во-вторых, ведущая деятельность связывает ребенка с теми элементами окружающей действительности, которые в данный период являются источниками психического развития. В-третьих, от ведущей деятельности в первую очередь зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения в личности ребенка. Наконец, в-четвертых, именно внутри ведущей деятельности происходит формирование или перестройка основных психических процессов ребенка.

«Таким образом, — пишет А. Н. Леонтьев, — ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [117, с. 412].

Переход от одного периода развития к другому — это прежде всего изменение отношения ребенка к действительности, изменение его отношений со взрослыми, смена его ведущей деятельности.

Стадии психического развития ребенка определенным образом распределяются во времени.

В настоящее время различают следующие периоды психического развития ребенка от рождения до семи лет:

1) период младенчества, охватывающий первый год жизни;

2) период раннего детства — от 1 года до 3 лет;

3) дошкольный возраст — от 3 до 7 лет.

Период непосредственно после рождения носит переходный характер от эмбрионального развития к внеутробному. Между перечисленными основными периодами выделяются также переходные периоды, в которые происходит смена ведущей деятельности.

Глава II

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

§ 1. Общие принципы и пути изучения психического развития детей

При исследовании психического развития ребенка научная психология исходит из нескольких основных принципов.

Во-первых, изучение психического развития детей должно быть объективным, т. е. раскрывающим это развитие в его собственных

закономерностях. Это важно подчеркнуть потому, что на ранних этапах своей истории детская психология истолковывала душевную жизнь детей по аналогии с душевной жизнью взрослых, детям приписывались несвойственные им переживания и мысли.

В некоторых дневниках, ведущихся родителями, воспитателями и даже специалистами-психологами, еще и теперь можно встретить подобное истолкование поведения ребенка и его внутренней жизни. Это мешает пониманию действительного содержания детской психики, выяснению особенностей детей на том или ином этапе их развития.

Во-вторых, нужно дать не только правильное описание процесса развития ребенка, но и верное теоретическое объяснение его, показывающее причинно-следственную связь и зависимость разных форм развивающейся психики детей. За описанием хода развития должно следовать выяснение его причин, лежащих как в условиях жизни и воспитания ребенка, так и во всей предшествующей истории развития детской психики. Принцип причинности требует изучения, по возможности, всех условий, определяющих возникновение новых качеств личности ребенка, его сознания. Только знание причин развития детей позволяет практически направлять это развитие, педагогически правильно воздействовать на него.

В-третьих, раскрытие причин психического развития возможно лишь на основе тщательного прослеживания процесса формирования психики детей при активном, специально организованном руководстве этим процессом со стороны психологов и педагогов.

В обычных условиях жизни и воспитания ребенка обнаружить эти причины очень трудно, так как они маскируются массой временных и преходящих влияний. Поэтому лишь специально организованное и научно контролируемое формирование изучаемых качеств и способностей ребенка, с целенаправленным и планомерным изменением условий его жизни, может дать ответ на вопрос о причинах и механизмах, лежащих в основе психического развития. Показателем раскрытия закономерностей развития психики детей является возможность активного формирования у них тех или иных психических процессов, качеств личности, способностей. Специальная организация психолого-педагогической работы по формированию психических качеств ребенка является основным методом научной детской психологии. Именно такие исследования позволяют переходить от простой констатации уровня развития ребенка к объяснению его причин и к целенаправленному педагогическому руководству дальнейшим развитием личности ребенка.

Таким образом, на основе научного опыта в российской детской психологии сложились три основных принципа изучения психического развития ребенка: 1) принцип объективного подхода к

психике ребенка; 2) принцип причинного объяснения хода развития; 3) принцип изучения психики в процессе ее целенаправленного формирования.

Изучение развития ребенка проходит в двух основных формах: 1) в форме «продольного исследования» и 2) в форме исследований посредством «поперечных срезов».

При так называемом продольном исследовании систематически изучается развитие одних и тех же детей на определенном отрезке их жизни. Задача состоит в том, чтобы выяснить изменения, происходящие в психике ребенка при переходе от одной стадии развития к другой. К таким исследованиям относятся, например, систематические наблюдения за ходом развития детей, проводившиеся под руководством Н. М. Щелованова и И. Л. Фигурина [200]. На основе ежедневных наблюдений, в которых тщательно и точно фиксировалось поведение каждого ребенка, удалось подробно описать развитие детей первого года жизни.

В других исследованиях предметом изучения является не все поведение ребенка в целом, а отдельные его стороны. Так, в работе А. Н. Гвоздева [32] обобщены повседневные наблюдения за развитием речи собственного сына в течение восьми лет с точной фиксацией ее фонетических, грамматических и синтаксических изменений.

К исследованиям такого рода приближаются все регулярно ведущиеся дневники развития ребенка. Однако подобные дневники при всех своих положительных сторонах обладают и существенным недостатком — они, как правило, не всегда систематизированы, недостаточно целеустремленны и объективны.

К продольным исследованиям относятся также и некоторые экспериментальные работы, в которых эксперимент систематически проводился на одних и тех же детях в течение определенного времени. Например, в исследованиях Н. И. Касаткина, Ц. П. Немановой и др. при установлении наиболее ранних сроков появления временных связей опыты начинали проводить с детьми, имеющими всего несколько дней после рождения, и ежедневно продолжали их до того момента, пока у детей не образовывались соответствующие условные связи. Таким образом, при продольном исследовании один и тот же ребенок или одна и та же группа детей изучаются на протяжении более или менее длительного периода их развития. Как правило, такие исследования требуют времени и очень трудоемки. Этот недостаток продольных исследований, а также невозможность охватить ими достаточно большую группу детей при выяснении их типичных возрастных особенностей устраняются в работах другого рода, которые могут быть названы исследованиями поперечных срезов. В этом случае исследование ведется на отдельных и различных по возрасту группах детей. Например, при выяснении особенностей развития детской игры исследователь проводит

одновременно наблюдения над играми детей 3-, 4- и 5-летнего возраста и, сравнивая полученные данные, устанавливает общую закономерность развития детских игр.

По принципу «срезов» построено известное в психологии экспериментальное исследование А. Н. Леонтьева по развитию памяти [114]. В этом исследовании прежде всего устанавливались особенности памяти определенного количества детей каждой возрастной группы от 4 до 16 лет («возрастные срезы»). Эти данные служили основанием для определения общей картины развития памяти в детском возрасте.

При такой организации исследования существенное значение имеет выбор самих возрастных групп: можно брать группы, отличающиеся в возрасте на полгода, на год, на два-три года и т. д. Естественно, что чем меньше этот временной промежуток, тем больше возможностей определить все существенные переломы в развитии изучаемых психических процессов. Выбор возрастных групп зависит как от характера исследуемого процесса, так и от общей продолжительности изучаемого периода. Обычно при таком выборе руководствуются следующим правилом: чем выше темп развития исследуемого процесса, тем меньшими должны быть временные промежутки между отдельными «срезами».

Несмотря на свою экономность, исследование по «срезам» также имеет ряд недостатков, основным из которых является трудность изучения поворотных пунктов в развитии процесса. Поэтому наиболее рациональна такая организация исследования, когда сначала путем возрастных «срезов» определяется общая тенденция в развитии той или иной психической деятельности, а затем в некоторых «поворотных» пунктах, требующих дополнительного изучения, проводится продольное исследование.

§ 2. Основные методы исследования психического развития детей

При изучении развития психики ребенка в основном применяются те же методы, которые использует и общая психология, — это наблюдение и эксперимент. Однако эти методы в детской психологии приобретают некоторые специфические особенности. Такой широко применяемый в детской психологии метод исследования, как наблюдение, должен удовлетворять ряду требований.

Во-первых, до начала наблюдения нужно четко сформулировать его цель, т. е. определить, какие именно стороны деятельности или поведения детей следует наблюдать. Наблюдение за поведением в целом очень трудно, почти невозможно. Поэтому без ясной цели, поставленной перед наблюдением, все исследование становится отрывочным, случайным, путаным.

Во-вторых, наблюдение должно быть объективным. Ошибка недостаточно опытного наблюдателя обычно состоит в том, что объективная фиксация наблюдаемого процесса подменяется необоснованным толкованием субъективных состояний ребенка.

В-третьих, наблюдение должно проводиться систематически, без больших перерывов, ибо только так можно получить данные, характеризующие именно процесс развития, а не отдельные состояния ребенка.

В-четвертых, наблюдение нужно проводить таким образом, чтобы ребенок о нем не знал. Если он замечает, что за ним наблюдают, то это может коренным образом изменить всю картину его поведения, которое из естественного и непринужденного становится нарочитым и искусственным.

В-пятых, наблюдение позволяет собрать полноценные материалы только тогда, когда исследователь владеет техникой достаточно быстрой записи (фиксации) наблюдаемых фактов.

Метод наблюдения имеет свои недочеты, в частности невозможность повторно воспроизводить с достаточной точностью условия, в которых наблюдался тот или иной процесс, невозможность варьировать условия протекания наблюдаемого явления. Это в значительной степени ограничивает возможности применения наблюдения как метода психологического исследования.

Основным методом изучения психического развития ребенка является эксперимент. Именно этот метод позволяет изменить условия протекания психических процессов, дает возможность вычленять отдельные его элементы и подвергать их более детальному анализу.

Применение эксперимента к исследованию детей имеет свои особенности. Прежде всего экспериментирование с детьми связано с существенными трудностями, так как при включении ребенка в экспериментальную ситуацию его поведение может приобрести черты, которые не свойственны ему в естественных условиях. Особенно это относится к изучению таких видов деятельности, как, например, игра. Экспериментальное исследование игры затруднено тем, что при вмешательстве со стороны взрослых она теряет присущие ей специфические черты, превращаясь лишь в своеобразные занятия со взрослым-экспериментатором. То же следует сказать и о других видах деятельности ребенка (изобразительная и конструктивная деятельность, учение и т. д.).

А. Ф. Лазурским [111] был разработан метод естественного эксперимента, при котором деятельность ребенка и условия ее протекания остаются по возможности естественными, т. е. такими, какими они являются в жизни. Задача экспериментатора состоит в том, чтобы, целенаправленно изменяя естественное поведение ребенка, вскрыть психологические особенности его протекания. Например, вместо искусственного эксперимента по исследованию

памяти дошкольников можно организовать такую игру, естественное и непринужденное участие в которой требует от ребенка запоминания и воспроизведения ряда слов (такая ситуация была создана в исследовании З. М. Истоминой, когда детям давалось в игре поручение «купить» разные предметы в «магазине»). В школьном возрасте исследование памяти может быть проведено в форме урока, на котором запоминание и воспроизведение какого-либо особого материала будет естественно входить в обычную учебную работу школьников.

В отечественной детской психологии исследователи при проведении экспериментов стремятся к тому, чтобы их условия по возможности наиболее соответствовали условиям естественного протекания изучаемых форм деятельности ребенка того или иного возраста.

При проведении экспериментов с детьми особо стоит вопрос о степени надежности получаемых фактов. Дело в том, что психологический эксперимент часто связан с решением испытуемым той или иной задачи, предлагаемой экспериментатором. Взрослые испытуемые в большинстве случаев правильно понимают и принимают эту задачу. Иначе ведут себя дети. Как показало специальное исследование В. И. Ленина [10], существенным условием эксперимента с детьми являются отношения, которые в ходе его возникают между взрослым-экспериментатором и ребенком-испытуемым, а также отношение ребенка к самой задаче, мотивы его действий при ее решении. Так, в этом исследовании было обнаружено, что одна и та же задача решалась младшими детьми и не решалась более старшими только потому, что старшие дети единственно возможный

способ решения считали слишком простым и легким, не выявляющим их умений, ловкости и сообразительности. В силу этого дети не применяли его, а пускались в поиски других, более сложных способов и не решали задачу даже тогда, когда им давали подсказку. На основании этого исследования В. И. Ленин пришел к правильному выводу о том, что анализ внутренних, психологических условий эксперимента имеет решающее значение для установления степени надежности получаемых данных.

В последнее время в детской психологии разрабатываются новые экспериментальные приемы изучения психического развития детей. Их особенность состоит в том, что экспериментатор специально создает условия, приводящие к возникновению новых психических качеств или к изменению старых, специально организует процесс приобретения детьми новых знаний, умений и навыков. В ходе таких экспериментов изучаются адекватные условия самого процесса формирования психики ребенка. Тем самым эксперимент создает как бы модель реального процесса воспитания и обучения ребенка. Такому виду эксперимента, несомненно, принадлежит будущее, так как он не только позволяет устанавливать

наличие тех или иных особенностей поведения и психики ребенка, но и показывает сам процесс их формирования.

Для создания максимально благоприятных условий экспериментирования и наблюдения за детьми, а также в целях более тщательной фиксации экспериментальных данных в современной детской психологии применяется ряд приспособлений и аппаратов. Речь ребенка чаще всего записывается посредством магнитофона; движения, жесты детей фиксируются киноаппаратом. Все это позволяет уловить и сохранить для последующего анализа такие детали поведения, которые при простом наблюдении могут ускользнуть (например, интонация речи, изменение мимики, характер мелких движений рук или глаз и т. п.). Наблюдения за обычным поведением ребенка или за выполнением им экспериментального задания проводятся часто через телевизионную установку или через полупрозрачный зеркальный экран. Эти приспособления обеспечивают определенную изоляцию испытуемого от экспериментатора, а тем самым и более естественные условия для поведения ребенка.

Часть II

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Глава III

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА НА ПЕРВОМ ГОДУ ЖИЗНИ (ПЕРИОД МЛАДЕНЧЕСТВА)

§ 1. Переход от внутриутробной к внеутробной жизни. Период новорожденности

Во время утробного периода развития ребенок неразрывно связан с организмом матери. Все его жизненные функции: питание, дыхание, приспособление к температурным изменениям и т. п. — осуществляются через организм матери.

Рождение ребенка представляет собой качественный скачок, с которого начинается переход к новому, социальному типу развития.

Прежде всего происходит отделение ребенка от организма матери и переход к совершенно новым условиям жизни. Существенно меняются физические условия: в момент рождения ребенок сразу попадает в воздушную среду и меняет тип своего дыхания; он попадает в более холодную среду и меняет характер приспособления к температурным влияниям; попадая в среду солнечного света и изменчивой освещенности, он должен приспособиться к их влиянию; наконец, ребенок меняет тип своего питания. Переходя от плацентарного питания к оральному (от питания, поступающего через плаценту непосредственно в кровь, к питанию через рот и желудочно-кишечный тракт).

Ребенок человека рождается совершенно беспомощным, наиболее беспомощным по сравнению с детенышами высокоразвитых животных. К моменту рождения он обладает лишь некоторыми наследственно закрепленными механизмами, безусловными рефлексами, облегчающими приспособление к новым условиям жизни.

В наибольшей мере к рождению складывается система пищевых рефлексов. К этому времени в основном готов механизм сосания и ориентировочно-пищевых рефлексов, которые легко вызываются у новорожденного прикосновением к углам губ и слизистой оболочке языка. Во время сосания ребенком материнской груди все остальные его движения задерживаются, тормозятся. М. П. Денисова и Н. Л. Фигурин [42], с особой тщательностью исследовавшие новорожденных, называют это реакцией «пищевого сосредоточения».

По терминологии И. П. Павлова, здесь имеет место безусловный рефлекс, который выражается в наилучшей установке воспринимающего органа на раздражитель, полном или частичном торможении других движений и приведении в действие механизма сосания.

Прирожденными являются и некоторые реакции с лабиринта. При покачивании ребенка он прекращает крик и его движения задерживаются. Издавна введенные человеком соска и люлька используются благодаря пищевому и лабиринтному «сосредоточению» для успокоения ребенка, т. е. для торможения его криков и двигательного беспокойства.

К моменту рождения функционально готовы и некоторые механизмы глаза и уха. Имеется ряд защитных и ориентировочных рефлексов: зрачковый рефлекс, зажмуривание при сильном свете, поворачивание головы и глаз к свету, вздрагивание при резком и сильном звуке и т. п. Однако ни зрительного, ни слухового сосредоточения у новорожденного еще нет; оно образуется несколько позднее.

Но всех этих наследственных механизмов совершенно недостаточно для приспособления к новым условиям внеутробного существования. Если бы ухаживающие за новорожденным взрослые не принимали необходимых мер, то жизнь ребенка постоянно находилась бы в опасности. Так, в первые дни жизни ребенок теряет в весе. Это продолжается в течение 9—12 дней, после чего начинается нормальный прирост веса,

показывающий, что новорожденный благодаря уходу взрослых приспособился к новым условиям жизни, и прежде всего к новому для него питанию.

Уход за ребенком со стороны взрослых уже с момента рождения выступает как решающее условие его жизни. Физиологическая связь плода и организма матери сменяется связью ребенка с ухаживающими и поддерживающими его жизнь взрослыми, только через взрослых удовлетворяются органические потребности ребенка.

В первый период после рождения жизнь ребенка представляет своеобразное переходное состояние от внутриутробного к внеутробному существованию. Прежде всего это выражается в недифференцированности состояний сна и бодрствования. Около 80% времени суток ребенок проводит во сне. Сон является многофазным и не сконцентрирован в определенные часы. Даже во сне наблюдаются постоянные движения, напоминающие движения во время бодрствования, которые также мало чем отличаются от сна: ребенок, бодрствуя, как бы дремлет.

Изучение младенцев, появившихся до нормального срока окончания беременности, так же как и родившихся после этого срока, показывает, что последние месяцы внутриутробного существования очень близки к первому месяцу внеутробной жизни. Согласно исследованию Н. И. Касаткина и других авторов, образование условных

рефлексов у недоношенных детей возможно приблизительно в те же сроки, что и у детей, родившихся в срок.

Постепенно в течение первого месяца жизни бодрствование ребенка становится более активным, что связано с возникновением в этот период слухового и зрительного ориентировочных безусловных рефлексов, или слухового и зрительного «сосредоточения» (по терминологии Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой [200]). По данным этих авторов, слуховое сосредоточение появляется на 2—3-й неделе жизни и выражается в том, что при звуке звонка или детской трубы ребенок замолкает, прекращаются его движения, он молчит все время, пока продолжается звук. Несколько позднее, на 3—4-й неделе, появляется ориентировочный рефлекс и на голос разговаривающего с ребенком взрослого: ребенок также замолкает, движения его тормозятся. Приблизительно в это же время или несколько позже — в период между тремя и пятью неделями — появляется и зрительное сосредоточение. Оно выражается в более или менее длительном фиксировании предмета глазами и в одновременной задержке движений. Почти одновременно появляется и конвергенция обоих глаз. Зрительное и слуховое сосредоточение составляет важнейшие моменты бодрствования на первом месяце жизни; их появление придает бодрствованию более активный характер.

С появлением зрительного и слухового сосредоточения начинается перестройка двигательной активности ребенка. В первые недели жизни его движения имеют импульсивный и хаотический характер и представляют собой органические отправления. Фиксирование предмета глазами и поворот головы в сторону звука с одновременным торможением хаотических движений являются первыми двигательными актами, носящими характер поведения, т. е. связывающими ребенка с внешней предметной действительностью.

На третьей неделе жизни появляется первый натуральный условный рефлекс на положение ребенка при кормлении, а к концу первого месяца жизни или в начале второго — и первые условные рефлексы на изолированные раздражители.

Вопрос о наличии и содержании психической жизни новорожденного нельзя считать окончательно выясненным. Общее описание психической жизни новорожденного, близкое к истинному, мы находим у И. М. Сеченова: «О среднем члене акта, т. е. о сознательном элементе, у новорожденного не может быть собственно и речи, но ничто не говорит и против того, чтобы возбуждение чувствующих снарядов не отражалось в его сознании ощущениями со всеми основными дифференциальными характерами их, присущими тому или иному чувствующему снаряду (качественные различия боли, света, звука и проч.); ощущения эти не могут, однако, не быть слитными, потому что новорожденный не умеет ни смотреть, ни слушать, ни осязать и проч.» [181, с. 258].

30

Положение И. М. Сеченова о слитности ощущений новорожденного экспериментально подтверждается тем, что первый натуральный условный рефлекс появляется на комплексный раздражитель, в котором еще не выделены отдельные компоненты.

В конце первого и в начале второго месяца жизни появляются специфические формы реагирования ребенка на ухаживающих за ним взрослых, показывающие выделение им взрослого из окружающей обстановки.

Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова описали эту новую форму реагирования на взрослого, резко отграничивающую все последующее развитие ребенка от предыдущего. Они назвали ее «комплексом оживления».

«Комплекс оживления» является первой специфической формой реагирования именно на человека. Природа этой реакции выяснена еще недостаточно. Возможно, что она является особым эмоциональным состоянием, возникающим на основе того, что общение ребенка со взрослым часто подкрепляется пищей, прием которой вызывает положительные эмоции. В результате совпадения положительно-эмоционального состояния ребенка с обликом взрослых, ухаживающих за ним, у него появляется положительная эмоционально-двигательная реакция, заключающаяся в улыбке и зрительном сосредоточении на лице человека, наклонившегося над ребенком и разговаривающего с ним, с интенсивными и быстрыми движениями младенца — вскидыванием ручек и перебиранием ножек.

Е. К. Каверина [73], специально изучавшая реакции ребенка на голос человека, указывает, что в период появления ориентировочных рефлексов на зрительные и слуховые раздражители никакого различия в реакциях на человека и на другие предметы нет. Положительная эмоциональная реакция именно на лицо человека образуется постепенно. Эту реакцию можно считать начальной формой специфической связи между ребенком и взрослым. Появление этой связи и знаменует собой конец периода новорожденности и начало младенчества.

Необходимо особо подчеркнуть, что положительные эмоциональные реакции, возникающие у ребенка в этот период, непосредственно не связаны с удовлетворением элементарных органических потребностей ребенка. М. Ю. Кистяковская [87] показала, что устранение утомления сном, голодного возбуждения — пищей только снимает отрицательные эмоциональные реакции и тем самым создает предпосылки для

возникновения положительных реакций, но само по себе их не порождает. Наоборот, у ребенка, находящегося вследствие неудовлетворения этих потребностей в отрицательном эмоциональном состоянии, можно на некоторое время вызвать положительную реакцию на основе общения с ним взрослого. Положительное эмоциональное реагирование на взрослого, проявляющееся в улыбке и общих оживленных движениях, а

позднее в гулении и смехе, с самого начала связано не с удовлетворением органических потребностей, а является показателем становления новой социальной потребности — потребности в общении.

Таким образом, конец переходного периода новорожденности и начало нового периода младенчества характеризуются: а) возникновением реакций сосредоточения со стороны глаза и уха, означающих начало перестройки двигательной активности ребенка, превращения движений из актов органических отправлений в акты поведения;
б) образованием условных рефлексов на отдельные раздражители почти со всех воспринимающих поверхностей; в) появлением положительных эмоциональных реакций на взрослого человека как показателей возникновения новой потребности — потребности общения со взрослым, лежащей в основе всего дальнейшего психического развития ребенка.

§ 2. Период младенчества. Условия развития младенца. Младенец и взрослый

Жизнь младенца зависит от ухаживающих за ним взрослых, которые непосредственно удовлетворяют все его основные потребности. Мать кормит ребенка, переворачивает его с одной стороны на другую, купает его, протирает ему глазки, заворачивает в одеяло, надевает рубашонку и т. п.

Таким образом, взрослый, перемещая ребенка в пространстве, тем самым обеспечивает ему разнообразные зрительные, слуховые, термические, тактильные и прочие ощущения. Контакт ребенка с действительностью осуществляется здесь непосредственно через взрослого: он подносит к глазам ребенка разнообразные предметы для рассматривания, стучит погремушкой, впервые кладет в ручку ребенка предмет для хватания; при помощи взрослого ребенок начинает сидеть, а затем делает попытку стоять и ходить. Деятельность ребенка переплетена с деятельностью взрослого настолько тесно, что первая невозможна без второй. Нет почти ни одной потребности, которую ребенок мог бы удовлетворить минуя взрослого, не через взрослого.

В статье Л. С. Выготского «Младенческий возраст»[1] мы находим такую характеристику социальной ситуации развития младенца: «Эта зависимость младенца от взрослых создает совершенно своеобразный характер отношения ребенка к действительности (и к самому себе), выражающийся в том, что эти отношения всегда оказываются опосредованными через других, всегда преломляются через призму отношений с другим человеком. *Таким образом, отношение ребенка к действительности оказывается*

с самого начала социальным отношением (разрядка наша. — *Д. Э.*). В этом смысле младенца можно назвать максимально социальным существом. Всякое, даже наипростейшее отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением,

преломленным через отношение к другому человеку. Вся жизнь младенца организована таким образом, что во всякой его ситуации зримо или незримо присутствует другой человек. Это можно было бы выразить, сказавши, что всякое отношение ребенка к вещам есть отношение, осуществляемое с помощью или через другого человека».

Поэтому нет ничего удивительного в том, что взрослый постепенно начинает выступать перед ребенком как центральный элемент окружающей действительности, как центр всякой ситуации по удовлетворению любого устремления. Младенец является существом, отделенным от матери физически, но связанным с ней социально.

С. Фаянс [236] предлагала младенцам привлекательную игрушку сначала на близком расстоянии — 9 см, и ребенок тянулся к ней немедленно; затем она постепенно отодвигала игрушку на 60 см, при этом реакция ребенка ослабевала, и, наконец, на 100 см — и ребенок окончательно переставал тянуться к игрушке. Когда же рядом с игрушкой, находившейся в наибольшем отдалении от ребенка и, казалось, уже совершенно не привлекавшей его, становился взрослый, она вновь вызывала живую реакцию: ребенок вновь тянулся к ней, выказывая такое же живейшее желание ее достать, как и тогда, когда игрушка находилась вблизи от него.

Эти факты свидетельствуют о том, что взрослый как бы оживляет ситуацию, в которой действует младенец. При этом окружающие предметы становятся максимально притягательными, что направляет и актуализирует ориентировочно-исследовательское поведение ребенка.

А. В. Ярмоленко [231] специально изучала сравнительную привлекательность различных предметов и человека для младенцев первого полугодия жизни. Полученные ею данные представлены в табл. 2.

Как показывают данные, приводимые в таблице, уже в первом полугодии жизни ребенок все более и более выделяет взрослого человека из других предметов. В то время как длительность сосредоточения на неподвижном зрительном раздражителе возрастает, по средним данным, с 26 до 37 с, сосредоточение на неподвижном человеке возрастает с 34 до 111 с, т. е. в 3 раза; сосредоточение на движущемся зрительном раздражителе возрастает с 41 до 78 с, а на двигающемся человеке — с 49 до 186 с, т. е. почти в 4 раза.

Однако дело не только в том, что ребенок более устойчиво фиксирует свое внимание на человеке по сравнению с другими предметами, но и в изменении отношения ребенка к взрослому, в смене пассивного рецептивного контакта с ним на активный.

Таблица 2

Время внимания ребенка к различным объектам (в с)
(по данным А. В. Ярмоленко)

Месяц	Время	Предметы				Человек			
		зрительные		слуховые					
		неподвижные	двигающиеся	неподвижные	перемещающиеся	неподвижный	двигающийся	неподвижный + звук	двигающийся + звук

4-й	Среднее	26	41	18	28	34	49	52	62
	Макси-мальное	65	300	81	128	81	300	258	390
5-й	Среднее	27	47	35	46	51	108	72	138
	Макси-мальное	67	197	116	186	280	360	430	505
6-й	Среднее	37	78	104	86	111	186	148	320
	Макси-мальное	125	420	150	249	242	780	690	1140

А. Валлон [244] отмечает нарастание социальных реакций ребенка на протяжении первого года его жизни. Он указывает, что со второго полугодия начинается период, когда реакции по отношению к другим людям достигают максимальной частоты. На шестом месяце среди прочих реакций простая фиксация (без дополнительных жестов) лиц других людей занимает 50%; на седьмом же месяце число таких реакций снижается до 26%, в то время как число реакций с жестами по отношению к другому человеку возрастает на 41%.

Между седьмым и двенадцатым месяцами жесты, направленные на других людей, встречаются в 4 раза чаще, чем в первое полугодие, и превосходят на одну треть число жестов, имеющихся у детей на втором году жизни. По выражению А. Валлона, это период «невоздержанной» общительности ребенка.

В исследовании М. Ю. Кистяковской [87] специально изучалось усложнение взаимоотношений ребенка и взрослого на первом году жизни. Уже в возрасте от 3 до 6 мес. возникает избирательное отношение к взрослым. Трехмесячный ребенок выделяет свою мать из окружающего, а шестимесячный начинает отличать чужих от своих. В то время как 3—4-месячные дети улыбаются и оживляются на обращенный к ним разговор любого взрослого, 5—6-месячные дети, если к ним подойдет и начнет говорить чужой человек, вместо того чтобы сразу улыбнуться, долго и сосредоточенно смотрят на него, а затем либо улыбаются, либо отворачиваются, а иногда могут и громко расплакаться. Вместе с тем нарастает привязанность детей к ухаживающим за ними взрослым. Ребенок этого возраста

при виде матери или няни приходит в радостное состояние, выражаемое более ясно, чем на начальных этапах возникновения этого состояния.

Во втором полугодии привязанность к близким взрослым продолжает нарастать. Ребенок может уже наблюдать за детьми и взрослыми, находящимися в поле его зрения. Приблизительно с 8—9 мес. возникают первые игры ребенка со взрослыми. Радость и оживление, вызываемые этими играми, вначале связаны с участием в них взрослого, и только со временем ребенку начинает доставлять удовольствие сама игра. В последние месяцы первого года жизни дети не только внимательно следят за взрослыми, когда те заняты своей обычной работой, но постепенно обращаются к ним за участием и помощью.

Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова [200], подробно изучавшие развитие ребенка на первом году жизни, особо подчеркивают роль связи ребенка со взрослыми для всего его развития в этот период. До года улыбка появляется у ребенка почти исключительно на человеческое лицо или голос. Звуки гуления легче всего вызываются теми же воздействиями.

Поворачивание на звук прежде всего возникает на человеческий голос, потом уже на другие звуки. Крик («испуг») на зрительные воздействия впервые появляется при дифференцировании человеческого лица (знакомого) от близкого к нему раздражителя (чужой человек или маска). Подражает ребенок только человеку. Короче говоря, целый ряд реакций ребенка впервые образуется на человека, его лицо и голос, а в дальнейшем этими раздражителями легче и чаще вызывается.

Многочисленные исследования отношений ребенка и взрослого на первом году жизни (Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова [200], М. Ю. Кистяковская [87], А. Валлон [244], С. Фаянс [236], Ш. Бюлер [234], Ф. И. Фрадкина [204] и др.) показывают, что в этот период устанавливается наиболее тесная связь ребенка с ухаживающими за ним взрослыми, что взрослые становятся центральным моментом любой ситуации, в которую попадает ребенок, что связь эта на протяжении младенчества не ослабляется, а, наоборот, усиливается и приобретает новые, более активные формы.

Возникающая и все более оформляющаяся потребность ребенка в активном контакте со взрослыми сочетается в этот период со специфическими формами общения доречевого типа. На протяжении всего первого года жизни нарастает своеобразное противоречие между этой, все более углубляющейся потребностью и ограниченными возможностями доречевого общения. Это противоречие находит свое разрешение в возникновении специфически человеческих, речевых форм общения, которое знаменует переход к новому этапу жизни и развития ребенка.

§ 3. Развитие рецепторной и двигательной сферы младенца

Сравнение развития сенсорной активности младенца с его моторной активностью показывает, что здесь имеется существенное несоответствие. Так, в течение уже первых двух месяцев жизни у ребенка интенсивно развиваются движения глаз, в то время как дифференцированные движения рук еще отсутствуют. Акт смотрения развивается таким путем: в 2—3 недели появляется конвергенция глаз, но взор ребенка на предмете остановить еще очень трудно; в 3—5 недель возникает задержка взора на предмете, хотя и очень незначительная; в 4—5 недель ребенок уже умеет следить за предметом на расстоянии 1—1,5 м; в 2 мес. он научается следить за предметом, находящимся на расстоянии 2—4 м, а в 3 мес. — на расстоянии 4—7 м; в период с 6 до 10 недель ребенок уже следит за движущимся по кругу предметом. В дальнейшем устанавливаются различные функциональные связи глаза как с органами движения, так и с другими органами чувств. К четырем месяцам жизни ребенка акт смотрения оказывается уже достаточно сформированным.

Вместе с тем на третьем месяце жизни движения рук ребенка все еще импульсивны и никак не координированы с предметом. Умение направлять движения ручек к предмету и его ощупывание возникают только на четвертом месяце, а хватание предмета возникает лишь между пятым и шестым месяцами жизни.

Таким образом, развитие руки — и как органа действия, и как органа осязания — запаздывает по сравнению с развитием зрения.

Сидение, стояние, ползание и ходьба формируются еще позже, а именно во вторую половину первого года жизни.

Н. М. Щелованов вполне справедливо усматривает в этом своеобразие развития ребенка по сравнению с развитием животных. «В самом ходе развития движений младенца, с момента его рождения, отмечаются особенности, резко отличающие его от детенышей животных и имеющие большое значение для воспитания. Так, например, нами установлено, что у младенца соотношение времени развития воспринимающих органов и движений иное, чем у животных. Уже на втором месяце у младенца начинает функционировать кора полушарий мозга, о чем свидетельствуют... факты образования условных рефлексов со всех воспринимающих органов, включая зрительный и слуховой. В то же время движения двухмесячного младенца еще крайне несовершенны. Последовательность в развитии движений и воспринимающих органов у большинства животных иная. Их движения или уже организованы к моменту рождения, или оформляются прежде, чем могут быть образованы какие-либо условные рефлексы с высших воспринимающих органов или анализаторов, т. е. глаза или уха. Таким образом,

у младенца сначала оформляются высшие анализаторы, зрительный и слуховой, — вплоть до их кортикальных отделов и только после этого начинают развиваться движения. У большинства животных наблюдается обратный порядок.

В связи с этим неодинаково значение различных анализаторов в развитии движений. У младенца преобладающую роль играют внешние анализаторы — частично кожные, а главным образом зрительные и слуховые. Внутренние анализаторы — мышечно-суставный и вестибулярный — у младенца обычно работают под преобладающим влиянием внешних» [222, с. 64].

Это имеет свою и морфологическую, и функциональную основу. По данным сравнительного изучения ранних стадий индивидуального развития поведения человека и животных, полученным в работах Н. М. Щелованова, «у человека имеется не только весьма значительное морфологическое и функциональное усложнение и усиление кортикальных центров и их связей, *но и значительная дезорганизованность тех координационных отношений в подкорковых областях, которые у большинства животных являются наследственно фиксированными* (разрядка наша. — *Д. Э.*). Это с особой ясностью выступает в области соотношений нервной системы со скелетной мускулатурой. Здесь имеет место следующее правило: *чем более кортикальной является иннервация скелетной мускулатуры, тем менее организованы к моменту рождения основные нервно-психические механизмы* (у человека даже статические и локомоторные) и *их связи с анализаторами или тем более беспомощным рождается животное* (разрядка наша. — *Д. Э.*).

Благодаря максимальной кортикальности иннервации скелетной мускулатуры у ребенка в развитии его движений существенную роль имеет организация сложных функциональных связей моторики и анализаторных центров мозговой коры, в то время как у животных сложные нервно-мышечные механизмы формируются без участия высших анализаторских центров» [223, с. 57].

Таким образом, в относительно более раннем развитии высших анализаторов находит свое выражение общий принцип развития детей — раннее включение коры полушарий мозга в процесс образования всех основных форм поведения ребенка, что обеспечивает ведущее значение условий жизни и воспитания в формировании даже самых элементарных и первичных свойств поведения.

Характерно, что сам порядок развития движений наследственно не фиксирован, а зависит от воспитательных воздействий; например, у одного ребенка раньше может появиться сидение, а потом стояние, у другого же наоборот (то же самое относится к ползанию и к ходьбе).

Однако не следует переоценивать значение раннего развития рецепторных функций ребенка, в частности его глаз. Развитие глаз к четвертому месяцу жизни позволяет ребенку лишь следить за движущимся объектом: в этом возрасте движения предмета вызывают движения глаз. Здесь нет еще ни движения самих глаз по предмету (рассматривания), ни зрительного поиска предмета. Эти функции зрения развиваются позже, с одной стороны, в связи с развитием движений рук, с другой — в связи с пониманием речи.

Развитие руки как анализатора начинается с появления у ребенка ощупывающих движений на четвертом месяце жизни. Вначале он ощупывает свои ручки, потом появляется ощупывание пеленок и одеяла. При этом ребенок подолгу удерживает здесь ручки, потихоньку передвигая их по краю одеяла. Принципиальное содержание этой реакции заключается в том, что рука движется здесь не за предметом, а по предмету.

С ощупывания начинается интенсивное развитие движений ребенка. К пяти месяцам у него уже формируется акт хватания, в котором объединяются два движения: направление ручек к предмету с его ощупыванием и рассматривание своих ручек. В начале формирования этого акта самого хватания, собственно, еще нет, ибо ребенок тянется к предмету без типичного положения кисти для схватывания и не удерживает предмета. Но затем уже при приближении к объекту кисть и пальцы руки ребенка начинают занимать такое положение, которое обеспечивает мгновенный захват предмета при прямом с ним соприкосновении. Возникновение хватания является важным этапом в развитии младенца. Во-первых, акт хватания связан с образованием зрительно-двигательных координаций; во-вторых он представляет собой первое направленное действие; в-третьих, хватание является важным условием развития самых разнообразных манипуляций с предметом.

Развитие зрительно-двигательных координаций и развитие действий с предметами в значительной степени связаны также с тем, что к шестому месяцу жизни ребенок может уже самостоятельно переходить из лежачего положения в сидячее. Это позволяет ему следить глазами за движениями руки с предметом, так как при сидячем положении ребенка сфера его ручных движений совпадает со сферой зрительных восприятий. К семи месяцам связь между восприятием предмета и движением для его захватывания устанавливается почти мгновенно: увидев предмет на доступном расстоянии, ребенок сразу направляет к нему ручки и захватывает его. Сам акт хватания при этом совершается с противопоставлением большого пальца остальным.

На протяжении второго полугодия жизни ребенка особенно интенсивно развиваются его ручные движения. Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова указывают, что с появлением повторных движений начинается новая фаза в развитии движений ребенка. Сначала

он похлопывает ручкой по предмету, затем размахивает погремушкой, ударяет предметом по чему-либо или несколько раз подряд перекладывает предмет из одной руки в другую.

Наряду с повторными движениями возникают и цепные, т. е. такие, в которых несколько различных движений следуют одно за другим.

Можно предполагать, что в основе механизма образования повторных и цепных движений лежит ориентировочный рефлекс, который к этому времени приобретает характер особенно сильной реакции на «новое». Ориентировочная реакция на «новое» в этот период настолько сильна и проявляется так ярко, что Н. Л. Фигурину и М. П. Денисовой именно на этой основе удалось установить различение ребенком этого возраста цвета и формы предметов. «Как известно, — пишут они, — проявление преимущественного сосредоточения на всем новом, будь то зрительное раздражение или звуковое и т. д., может быть констатировано вообще у многих животных. *У человека такой преимущественный «интерес» к новому является особенно характерным и, как видно из приведенных данных, может быть обнаружен уже на* 5-м *месяце жизни, по крайней мере у некоторых детей*» (разрядка наша. — *Д. Э.*) [201].

В своих опытах авторы предлагали ребенку какой-либо новый предмет (куб, цилиндр, призму — разной величины и разного цвета). Предмет, как правило, вызывал у ребенка активный ориентировочный рефлекс: он смотрел на предмет, затем хватал и некоторое время «играл» с ним: рассматривал его, повторно захватывал, перекладывал из руки в руку. После того как предмет находился у ребенка 15—25 мин, он отбирался и затем предлагался вновь, но уже в комбинации с другим предметом, отличавшимся от предыдущего каким-либо одним признаком (цветом, формой) и в силу этого являвшимся для ребенка «новым». Было установлено, что при таком повторном предъявлении «старого» предмета совместно с «новым» ребенок преимущественно реагирует на «новый» предмет, в то время как на «старый» ориентировочная реакция оказывается угашенной. Авторы этого исследования справедливо отмечают большое значение ориентировочной реакции на «новое» во всей жизни детей этого возраста. «В грудном возрасте, — пишут они, — ребенок является главным образом «исследующим» существом, так как весь мир является для него «новым», и шаг за шагом, предмет за предметом ребенок обследует окружающую его обстановку, постепенно, с возрастом, расширяя круг своего «исследования».

«Новизна» предмета может выступать в самом разнообразном виде. Предмет является новым каждый раз, когда в нем открывается какое-либо новое свойство. Например, погремушка становится «новой», если кроме «бренчания» она может издавать другой звук. Новым предмет может становиться и в том случае, когда меняется

его положение в руках ребенка при рассматривании; даже при движении взора ребенка по предмету, если он не весь попадает в поле ясного видения, последний всякий раз может становиться «новым», то же имеет место и при приближении и удалении предмета. Наблюдения за детьми показывают, что наиболее интенсивные и продолжительные повторные действия совершаются по отношению к тем предметам, которые обладают достаточными возможностями «новизны». Так, если подменить бренчащую погремушку беззвучной, то малыш вскоре перестает ею размахивать; если подменить легко катящийся шарик другим, слишком тяжелым, то ребенок перестает его толкать.

Побуждающий характер «новизны» для деятельности ребенка этого возраста позволяет понять механизм повторных и цепных действий, включая сюда и активное рассматривание, связанное с манипулированием предметом. Такое рассматривание заключается в том, что ребенок (конечно, помимо всякого сознательного желания со своей

стороны) ставит предмет во все новые и новые положения до тех пор, пока не будет исчерпана «новизна» предмета и не угаснет ориентировочный рефлекс на него. Тогда заканчивается и само рассматривание предмета и манипулирование с ним. То же самое имеет место и в повторных движениях, будь то похлопывание ручкой по предмету или постукивание погремушкой. Различие состоит только в том, что здесь «новым» каждый раз является не только иное положение предмета, но и другое звучание. В этих случаях каждое новое положение предмета и каждый новый (то более слабый, то более сильный) звук являются тем, что побуждает ребенка к относительно продолжительным занятиям с предметом. Это тем более вероятно, что сами действия младенца являются еще относительно однообразными. Как указывает М. Ю. Кистяковская, «в этом возрасте ребенок со всеми игрушками, вне зависимости от их свойств, занимается примерно одинаково: возьмет игрушку, осмотрит ее и, осматривая, переложит из руки в руку, помашет, постучит по окружающим предметам, по другой игрушке, бросит» [87].

В процессе формирования у ребенка повторных и цепных действий, в частности активного рассматривания предметов, у него складываются определенные представления о свойствах предметов и о возможном результате действий с ними. Все это впоследствии станет основой для формирования специфических действий, побуждаемых представлением об их результате. Можно предположить, что при манипулировании и рассматривании предметов возникают такие связи между разными свойствами предметов (например, между их цветом и формой и издаваемыми ими звуками), которые составляют физиологическую основу предметного восприятия.

В дальнейшем ребенок научается манипулировать двумя предметами одновременно, у него появляются первые функциональные

действия с этими предметами. В развитии действий с двумя предметами важны следующие моменты: 1) эти действия требуют установления соотношения одного предмета с другим, 2) в этих действиях развиваются функции обеих рук. Например, при нанизывании кольца на стержень ребенок соотносит отверстие кольца с верхней частью стержня; стремясь надеть его на стержень, дети часто производят обратное движение — они втыкают стержень в кольцо. Но как бы то ни было, здесь впервые возникает соотнесение одного предмета с другим на основе определенных их свойств. Вместе с тем ясно дифференцируются и функции рук — правая рука все чаще начинает выполнять активную функцию, а левая — поддерживающую. На этой основе под руководством взрослого значительно расширяется общее количество производимых ребенком действий.

Р. Я. Абрамович-Лехтман [1], изучавшая действия ребенка с предметами на первом году его жизни, намечает в их развитии следующие шесть этапов:

1) активное бодрствование (от 2 до 4—5 недель);

2) сенсорную активность (от 1—1,5 до 2,5—3 мес.);

3) «преддействие» (от 2,5—3 до 4—4,5 мес.);

4) простое «результативное» действие (с 4 до 7 мес.);

5) «соотносящее» действие (от 7 до 10 мес.);

6) функциональное действие (от 10—11 мес. до 1 года 2 мес. — 1 года 3 мес.; этот этап уже выходит за пределы младенчества и относится к началу раннего детства).

Особенно интенсивно разнообразные действия с предметами образуются после того, как сформировалось хватание (т. е. на четвертом и последующих этапах).

Основное значение для образования все новых и новых действий на первом году жизни ребенка приобретают те предметы, в которых заключены наибольшие возможности самых разнообразных действий с ними. Как указывает Ф. Р. Дунаевский [44], ребенок реагирует теперь на предметы не только работой рецепторных аппаратов, но и активными действиями своих рук. С того момента, как у детей сформировались первые действия с предметами, ориентировочно-исследовательский рефлекс представляет собой не только рефлекс «что такое?» (как называл его И. П. Павлов), но и рефлекс «что с этим можно делать?».

В исследовании М. Ю. Кистяковской [87] показано, что в зависимости от свойств предмета изменяются движения ребенка. Например, при попытке взять мяч получалось подкатывание или отталкивание, при попытке схватить носок на своей ноге получалось снимание и т. д. Таким образом, уже на самых ранних этапах развития действий решающее значение имеют объективные свойства предметов и заключенные в них возможности для действия.

В результате многократного повторения своих действий уже девятимесячному ребенку удается установить довольно сложные соотношения

между выполняемым им движением и получаемым результатом. Особенно быстро формируются новые действия с игрушками с того времени, как ребенок начинает устанавливать такие соотношения с первого раза. Так, потянув за веревочку у вертящейся мельницы и вызвав вращение ее крыльев, ребенок сразу устанавливает связь между своим движением и его результатом и затем безошибочно производит действие.

Почти до самого конца младенчества подражание и другие формы обучения не имеют особого значения в приобретении ребенком новых действий. Это становится понятным, если принять во внимание, что для усвоения нового действия по образцу, по подражанию, необходимо относительно высокое развитие такой ориентировочной деятельности, которая была бы направлена на исследование образца.

Р. Я. Абрамович-Лехтман указывает, что даже в конце первого года жизни ребенка трудно научить какому-либо действию по подражанию. Если же показ его сопровождается речью, то подражание в некоторых случаях становится все же возможным. Речь взрослого хотя еще и мало понятна ребенку, но уже вызывает сосредоточение на взрослом и на показываемом действии.

Во вторую половину первого года жизни, после возникновения хватания и появления разнообразных действий с предметами, существенно меняется зависимость между развитием рецепторной (познавательной) и моторной сферы. Если первые движения ребенка формировались на основе более или менее сложившейся деятельности высших анализаторов — зрения и слуха, то с образованием предметных действий последние приобретают решающее значение в развитии самой рецепторики, познавательной сферы.

Непосредственный, практический контакт с предметами, действия с ними приводят к открытию все новых и новых свойств предметов и отношений между ними.

При сопоставлении различных видов предметных действий со свойствами и явлениями предметного мира обнаруживается отчетливая зависимость расширения круга познаваемых свойств от характера деятельности ребенка. Рассмотрим подробнее эту зависимость на основе материалов, полученных Р. Я. Абрамович-Лехтман; при изложении этих данных последовательность появления и особенности тех или иных действий (они описаны в левом столбце табл. 3) будут сопоставлены со свойствами предметов, открываемыми ребенком при формировании указанных действий (правый столбец табл. 3).

Как показывают приведенные данные, к концу первого года жизни ребенок обладает многими и довольно разнообразными предметными действиями. Особое значение имеет также и развитие локомоций ребенка, его передвижения в пространстве. К концу первого полугодия ребенок уже может самостоятельно сидеть.

42

Таблица 3

Последовательность образования конкретных форм действий и их общая характеристика	Свойства предметов, отражаемые ребенком при формировании действий
Этап «преддействий»	
Появление простых движений руки, направленных на непосредственный контакт с объектом. Притягивание к себе случайно задетого предмета; движение рук по направлению к предмету; ощупывание и рассматривание своих рук. Единичное взмахивание рукой без зрительного контроля, повторное размахивание рукой без зрительного контроля. Ощупывание и рассматривание случайно задетого предмета; отдельное похлопывание рукой без зрительного контроля, повторное похлопывание рукой без зрительного контроля	Возникновение ощущений, отражающих появление и исчезновение предметов. Возникновение предметной отнесенности этих ощущений. Появление ощущения непроницаемости, тяжести как предметно отнесенных, объективных качеств. Отнесение разных, но одновременно воспринимаемых свойств (оптических, звуковых и др.) к одному и тому же объекту. Выделение единого предмета как комплекса принадлежащих ему свойств
Этап простого «результативного» действия	
Активное обнаружение скрытых свойств объекта; характерные действия, воспроизводящие движения предмета. Повторное притягивание случайно схваченного предмета с последующим его рассматриванием, ощупыванием, обсасыванием; повторное схватывание и отбрасывание висящего предмета; отбрасывание одного и последующее схватывание другого предмета; отбрасывание предмета в определенное	Возможность отделения предмета от фона. Воспроизведение и восприятие движения предмета при его приближении и удалении, появлении и исчезновении. Связь звучания с падением предметов, вызванная их отбрасыванием. Движение предметов как следствие их притягивания, отталкивания. Выделение формы предметов в соответствии с возможностями их схватывания и перемещения. Константность знакомых свойств предмета, находящегося в

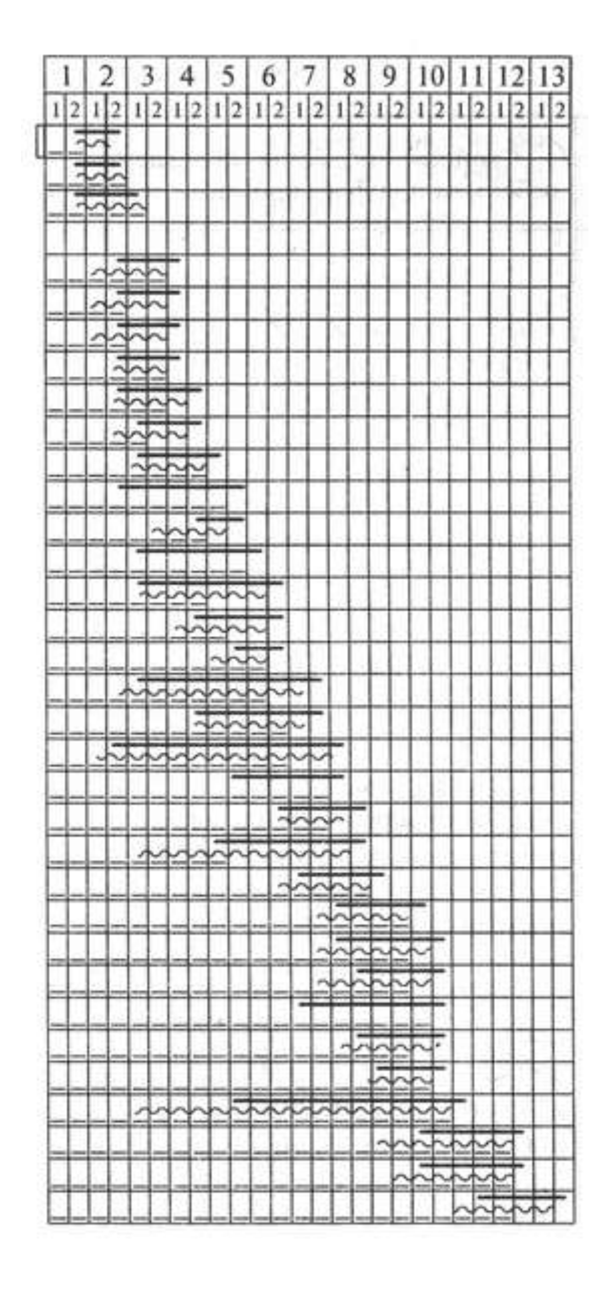
место; нарочитое отбрасывание предмета на пол, чтобы вызвать звук. Повторное похлопывание предметом при зрительном контроле; повторное отталкивание висящего предмета; удар; похлопывание предметом для вызывания звука; повторное постукивание всяких предметов; нацеливание в определенное место.	различных конкретных положениях

43

Окончание табл. 3

Последовательность образования конкретных форм действий и их общая характеристика	Свойства предметов, отражаемые ребенком при формировании действий
Повторное размахивание рукой при зрительном контроле; повторное размахивание предметом при зрительном контроле; размахивание погремушкой, чтобы вызвать звучание; раскачивание предмета с перекатыванием в нем другого; выделение частей в знакомом предмете; нахождение отверстия в предмете; стягивание одного предмета с другого	
Этап «соотносящего» действия	
Соотнесение предмета с определенным местом в пространстве; соотнесение части с целым предметом и соотнесение знакомых предметов; появление двухактного действия. Вкладывание и вынимание предметов; укладывание на определенное место; придание предмету устойчивости; всовывание, нанизывание предметов; перемещение предмета толчками в определенном направлении; отталкивание для доставания другого предмета; захлопывание крышки; воспроизведение вращения предмета ударом по нему; активный выбор одного предмета из двух похожих; воспроизведение звука специальным постукиванием с употреблением орудия	Связь предмета с определенным местом; связь предметов между собой со стороны их формы и объема. Дифференцирование частей в предмете и места предмета в пространстве — освоение в связи с этим таких свойств, как разъединение и соединение, возможности предмета быть полым и наполненным. Возможность направления движения предметов в определенную сторону; возможность различных пространственных соотношений предметов (в, на, под, за, над). Дифференцирование предметов по их частям

Во втором полугодии формируется умение стоять сначала с опорой на предмет, а затем и без опоры. Наконец, к концу первого года жизни появляется ходьба, что имеет исключительно важное значение для всего последующего развития ребенка. Приобретение вертикального положения тела значительно расширяет диапазон восприятия ребенком окружающей действительности и возможности активного соприкосновения с предметами, ранее бывшими недосягаемыми.



1. Задержка взора на предмете.
2. Улыбка на говорящее лицо.
3. Звуки при разговоре.
4. Следит взором за предметом.
5. Мигает при быстром приближении предмета.
6. Поднимание головы на животе.
7. Держит голову.
8. Общее оживление при приближении предмета.
9. Поворачивание на голос сбоку.
10. Направление ручек к объекту и ощупывание.
11. Поворачивание на звонок сбоку.
12. Крик при резком звуке.
13. Хватание предмета над грудью.
14. Симптом Кернига.[1]
15. Поставленный, не подгибает ножек.
16. Сидит с поддержкой.
17. Хватание предмета над лицом.
18. Локальная реакция с век.
19. Стоит, взятый за ручки.
20. Локальная реакция с носа.
21. Крик при виде маски.
22. Сидит без поддержки.
23. Поднимание на ручках, на животе.
24. Стоит, держась за перила.
25. Садится самостоятельно.
26. Сам встает, цепляясь.
27. Стоит за одну ручку.
28. Ползание.
29. Ходит за обе ручки.
30. Ходит, держась за перила.
31. Локальная реакция с уха.[2]
32. Стоит без опоры.
33. Ходит за одну ручку.
34. Ходит без поддержки.

Рис. 1. Схема развития ребенка до 1 года (возникновение формирование основных реакций) (по Н.Л.Фигурину и М.П.Денисовой):

--------- отсутствие реакции;

~~~~~ период выработки реакции;

——— окончательное формирование реакции
~~~~~

Появление умения переворачиваться с одного бока на другой, умения видеть, стоять, зачатков ходьбы расширяет возможности активной ориентировочной деятельности ребенка по отношению к предметам внешнего мира.

Общая схема возникновения основных реакций и локомоций у ребенка первого года жизни приведена на рис. 1.

Интенсивное развитие у ребенка во втором полугодии жизни разнообразных действий с предметами, усложнение его активной ориентировочной деятельности, возникновение некоторых форм передвижения в пространстве еще более усиливают связь ребенка со взрослыми. И чем шире круг предметов, с которыми входит в контакт ребенок, чем разнообразнее действия ребенка с ними, тем отчетливее обнаруживается у него потребность в дифференцированном, точно направленном общении со взрослыми.

§ 4. Развитие форм общения. Понимание речи
и возникновение первых слов

Необходимость связи младенца со взрослыми приводит (при отсутствии речи) к появлению особых, неречевых форм их общения. Первой формой такого общения является эмоциональная реакция ребенка на взрослого. Выше уже указывалось, что появление этой специфической реакции на человека, «реакции оживления», знаменует собой начало младенчества. Появление этой наиболее простой и ранней формы важно, потому что создает основу для возникновения и развития других форм общения, в частности для возникновения подражания звукам и понимания речи окружающих взрослых. Последние формы возникают у ребенка уже во второй половине первого года его жизни. Необходимо подчеркнуть, что возникновение эмоциональных реакций на взрослого объясняется тем, что именно взрослый, осуществляя уход за ребенком, создает у него положительные эмоциональные состояния и устраняет отрицательные. Эмоциональные реакции на взрослого развиваются у ребенка в трех отношениях: во-первых, из «местной» реакции в виде улыбки они становятся выражением полной «радости»: ребенок как бы всем телом тянется к взрослому — смотрит на него, протягивает руки, поднимает по направлению к нему голову и ножки, улыбается или издает при этом своеобразные звуки, известные под названием «гуления»; во-вторых, они начинают вызываться не только всем комплексом раздражителей, идущих от взрослого, но и отдельными компонентами — лицом, голосом; в-третьих, они становятся избирательными, начинают вызываться только определенными взрослыми.

Как уже указывалось, первоначально эмоциональная реакция носит обобщенный характер и возникает на всякого взрослого,

подходящего к ребенку и заговаривающего с ним. С 4—5 мес. возникает дифференциация «своих» и «чужих». В то время как «свои» вызывают ярко выраженную реакцию эмоционального оживления, сопровождающуюся обильными, хотя и неорганизованными, движениями, «чужие» вызывают обратную реакцию — торможение. Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова так описывают это явление: «О том, что эта реакция вызывается только видом матери, а не другого человека, можно судить, если заставить подойти к кроватке ребенка сначала других, потом мать, потом опять других или наоборот; или если встать у кроватки ребенка нескольким человекам, в том числе и матери, то ребенок, обведя взором всех, обычно останавливается на матери и оживляется, смотря на нее. Вообще же реакция «узнавания» матери, особенно в первое время ее появления, очень непостоянна, и нужно

долго наблюдать и экспериментировать, чтоб убедиться в наличии реакции. В дальнейшем реакция быстро упрочивается, и ребенок в конце концов, как известно, каждый раз при виде матери или «ликует», или кричит, если она к нему не подходит» [200].

Чрезвычайно важно, что «узнавание», выражающееся в дифференциации эмоциональных реакций, возникает впервые на взрослого при общении с ним. Первым объектом, который ребенок узнает, является взрослый. В дальнейшем эмоциональные реакции еще более дифференцируются — уже в пределах «своих» — в зависимости от характера и частоты общения с ними. На этой основе уже на первом году жизни возникает избирательное отношение к определенным взрослым: положительное отношение к тем взрослым, общение с которыми связано с положительными эмоциями, и отрицательное к тем, общение с которыми связано с процедурами, вызывающими отрицательные эмоции.

Положительная эмоциональная реакция переносится на предметы, в силу чего предметы, находящиеся в руках у взрослого человека, приобретают для ребенка особо притягательный характер и начинают сами вызывать реакцию оживления. Эмоциональная притягательность предмета для ребенка этого возраста по своему происхождению может оказаться вторичной, т. е. возникать через взрослого.

Однако первичные эмоциональные реакции на взрослого можно условно назвать пассивными реакциями общения — они вызываются самими взрослыми. Во втором полугодии первого года жизни возникает первая обратная реакция, заключающаяся в том, что ребенок делает попытки привлечь к себе взрослого, «заигрывает» с ним в том случае, если взрослый не обращает внимания на ребенка: он тянет ручки к подошедшему взрослому, кричит или хнычет, если его не берут на руки, и т. д. Появление этих первых требований ребенка является показателем все возрастающей потребности в общении со взрослым. С этого момента общение начинает

носить двусторонний характер — не только взрослый обращается к ребенку, но и ребенок обращается к взрослому. Вначале это обращение еще очень не развито и имеет в основном эмоционально-выразительный характер, но затем оно приобретает все более и более специфическую форму.

Превращение первичного эмоционально-выразительного движения по отношению к взрослому в прямую просьбу или требование происходит в результате подкрепления этого движения общением со взрослым. Например, ребенок попал ножкой в сетку кроватки и плачет; взрослый подходит и высвобождает ножку. В дальнейшем хныкание становится не только непосредственной реакцией на раздражитель, но и способом, позволяющим вызывать соответствующие действия взрослых.

В другом случае ребенок тянется к привлекательному предмету, но не может его достать и хнычет; взрослый подходит и подает ребенку предмет. В следующий раз движение ребенка будет направлено на предмет, но вместе с тем оно станет вызывать действия со стороны взрослого. Впоследствии само движение ребенка к предмету, например в виде указательного жеста, становится актом его общения со взрослым. Эти доречевые формы общения через эмоциональное реагирование на предмет или на ситуацию в целом, а также через действие по отношению к предмету могут достигать довольно высокого уровня развития у тех детей, у которых с задержкой возникают собственно речевые формы общения. Однако по мере усложнения жизни ребенка и его действий с предметами эти

доречевые формы оказываются недостаточными и уже не удовлетворяют все более и более нарастающие потребности общения.

Во втором полугодии интенсивно развивается понимание ребенком речи окружающих взрослых. Именно с этого возраста ухаживающие за ребенком взрослые начинают создавать специальные условия для развития понимания ребенком речи. До этого речь взрослых уже была включена в уход за ребенком: в процесс кормления, укладывания спать и в другие процедуры — и являлась своеобразным сопровождением тех действий, которые взрослый производит с ребенком. Значение такой речи взрослых, сопровождающей их действия, очень велико, ибо ребенок прислушивается к ней, начинает понимать ее общий эмоциональный тон, а в дальнейшем выделять в ней и отдельные слова. Однако значение такой речи взрослых для развития ее понимания детьми ограничено, так как в ней недостаточно четко соотнесены слова с обозначенными ими предметами.

Г. Л. Розенгарт-Пупко [172], специально изучавшая условия, максимально содействующие пониманию речи, пришла к заключению, что в ситуации удовлетворения потребностей ребенка и ухода за ним можно добиться понимания слов, относящихся к действиям с предметами, но невозможно организовать понимание

названий предметов. Ситуацией, наиболее способствующей развитию понимания названий предметов, является зрительное восприятие и рассматривание этих предметов.

З. И. Барабашова [12] специально изучала роль различных анализаторов в образовании условных связей на словесные раздражители у детей раннего возраста. Выясняя степень устойчивости ориентировочного рефлекса, она нашла, что ориентировочная реакция на зрительный раздражитель является значительно более стойкой, чем на слуховой. Так, при 10-м предъявлении раздражителя ориентировка со зрительного анализатора у 86% детей является еще интенсивной, в то время как со слухового анализатора у 66% детей ориентировка быстро угасает. На 20-м раздражителе ориентировочная реакция со зрительного анализатора угасает только у 18% детей, в то время как со слухового анализатора ориентировка практически угасает у всех.

Таким образом, связь слова с предметом легче всего возникает при воздействии на зрительный анализатор, так как ориентировочная реакция наиболее устойчива именно на зрительный раздражитель. Наоборот, быстрое угасание ориентировочной реакции на звук затрудняет выработку условных связей на его основе.

Главными предпосылками возникновения понимания речи являются: а) выделение предмета из обстановки, б) сосредоточение на предмете, в) наличие у ребенка ярко выраженной эмоциональной реакции на обстановку. То, что понимание речи возникает именно на основе зрительного восприятия, видно хотя бы из того, что обычно оно раньше всего появляется на вопрос: «Где то-то?» («Где часы?», «Где кукла?»). Процесс воспитания у детей понимания речи обычно состоит в том, что взрослый вызывает у ребенка ориентировочную реакцию на определенный предмет, находящийся в некотором отдалении от ребенка или в руках у взрослого, и спрашивает: «Где то-то?» В результате многократного повторения возникает связь произносимого взрослым слова с воспринимаемым предметом. В своем формировании эта связь проходит ряд этапов. В самом начале реакция на вопрос взрослого отсутствует, и ребенок не поворачивается в сторону предмета. Затем по слову взрослого возникает ориентировочное пассивное

движение, но в ту сторону, где обычно находится предмет. Таким образом, здесь имеется связь слова не столько с предметом, сколько с местом, где он находится, и с направлением движения по его поиску. На этом этапе основное значение в речи взрослых обычно имеет интонация вопроса, а не его предметное содержание. Наконец, возникает дифференцированная связь между обозначением предмета и самим предметом, которая выражается в поиске предмета и нахождении его в другом месте. Эта реакция возникает у ребенка около 10 мес. Это и есть, собственно, начальная форма понимания речи ребенком.

Ф. И. Фрадкина [204] наблюдала следующие реакции ребенка на обращенную к нему речь взрослого: 1) поворачивание к предмету в ответ на произнесение взрослым его названия (7—8 мес.); 2) выполнение заученных движений при назывании их взрослым (7—8 мес.); 3) выполнение поручений (конечно, элементарных) по словесной инструкции взрослого (9—10 мес.); 4) выбор предмета по словесному указанию (10—11 мес.); 5) прекращение действия под влиянием словесного запрещения: «Нельзя» (12 мес.).

Согласно исследованию З. И. Барабашовой, усложнение условнорефлекторной реакции на словесные раздражители заключается в изменении ее двигательного компонента. Двигательная реакция в данном случае не тождественна ориентировочному рефлексу, хотя и возникает на его базе. Основным содержанием двигательного компонента этой сложной ответной реакции теперь уже является не установка анализатора по направлению раздражителя. Движение теперь имеет целью не обеспечение лучшего восприятия предмета, а установление связей между ребенком и взрослым. Взрослый спрашивает: «Где предмет?» — и ребенок вступает во взаимодействие уже не с самим предметом, а со взрослым: поворачиваясь к предмету или указывая на него, ребенок отвечает взрослому.

Характер реагирования ребенка на слово усложняется в зависимости от уровня его возможностей: ребенок смотрит на предмет, тянется к предмету, подползает к нему и, наконец, подает предмет. Усложняется реакция и в отношении ситуации, в которой происходит понимание: сначала она возникает только на данный предмет, находящийся изолированно от других, затем осложняется выбором одного предмета из двух-трех находящихся рядом предметов. Основным условием положительного ответа является наличие в данной ситуации того предмета, о котором спрашивает взрослый.

Как показывают приведенные факты, на этом этапе развития понимания существует своеобразное отношение между зрительным восприятием и речью. С одной стороны, понимание строится на основе ориентировочной деятельности, в частности на основе зрительной ориентировки ребенка; с другой стороны, само понимание является новым этапом в развитии зрительной ориентировки, превращая ее в управляемое словом действие — зрительный поиск, управляемый словом взрослого.

К концу первого года жизни количество таких слов, понимаемых ребенком, еще невелико и ограничивается 10—20. В самом конце первого года жизни возникает и первое слово самого ребенка — в виде называния найденного предмета. Как правило, это слово относится к предмету, название которого ребенок уже понимает. С появлением первого слова начинается новый этап психического развития ребенка.

Подводя итоги развития ребенка от рождения до года, можно выделить следующие основные моменты, характеризующие его

психику к концу первого года жизни: 1) понимание речи взрослых и первые самостоятельно произносимые слова; 2) выполнение разнообразных действий с предметами; 3) наличие первых попыток ходьбы; 4) действие может управляться словом; 5) словом может управляться и восприятие ребенка.

Еще И. М. Сеченов отмечал значение этих приобретений для перехода к новому этапу жизни: «Вооруженный умением смотреть, слушать, осязать, ходить и управлять движениями рук, ребенок перестает быть, так сказать, прикрепленным к месту и вступает в эпоху более свободного и самостоятельного общения с внешним миром» [181, с. 265].

Самое существенное приобретение заключается в том, что на первом году жизни у ребенка возникла основная социальная потребность — потребность в общении со взрослыми. Развитие ребенка уже в этот наиболее ранний период идет не на базе удовлетворения органических потребностей, а на основе общения со взрослыми. Удовлетворение органических потребностей само по себе не приводит ни к новым действиям, ни к пониманию речи, ни к ходьбе. Все эти приобретения возникают у ребенка в связи с потребностью в общении и на основе связанных с ним форм познания и действий с предметами.

Глава IV

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В РАННЕМ ДЕТСТВЕ (от 1 года до 3 лет)

§ 1. Переход от младенчества к раннему детству

Развитие довольно широкого круга действий с предметами и возникновение первых попыток самостоятельной ходьбы делают ребенка относительно более независимым от взрослых. Самостоятельная ходьба не только значительно расширяет круг предметов, с которыми ребенок сталкивается, но и — это главное — изменяет характер контакта ребенка с предметами. С одной стороны, только рецептивный контакт с некоторыми ранее недоступными предметами заменяется непосредственным практическим контактом: ребенок уже может не только рассматривать эти предметы, но и подойти к ним, потрогать их, действовать с ними. С другой стороны, предметы становятся доступными ребенку не только через показ их взрослыми, но и через его собственное оперирование с ними. Взрослые теперь сами требуют от ребенка относительно большей самостоятельности. Таким образом, с началом ходьбы значительно расширяется круг непосредственно доступных ребенку предметов;

расширяется и сфера его ориентировочно-познавательной деятельности. Ребенок начинает ориентироваться не только среди предметов, относящихся непосредственно к нему, но и среди предметов и явлений, относящихся к взрослым, к их жизни и деятельности.

Р. Я. Абрамович-Лехтман [1] показала, что к концу первого года жизни (между 10 мес. и 1 годом 2 мес.) интенсивно развиваются простые функциональные действия с предметами, т. е. относительно постоянные способы манипулирования с определенными предметами. Количество таких действий значительно возрастает, а строение усложняется.

Расширение круга доступных предметов, тенденция к овладению и действованию с ними еще больше обостряют потребность ребенка в общении со взрослыми, ставят его — все

еще не могущего обойтись без участия в его деятельности взрослых — перед необходимостью еще более интенсивного общения с ними. Неудачи в выполнении тех или иных действий с предметом впервые начинают вызывать аффективную реакцию со стороны ребенка.

Т. Е. Конникова [96] отмечает, что именно к концу первого года жизни появляются первые аффективные вспышки, первые проявления своеобразной настойчивости, связанные с бурным устремлением к желаемому предмету.

Эти аффективные реакции возникают главным образом в связи с актами общения со взрослыми людьми. Наиболее типичными причинами этих аффективных вспышек являются: 1) непонимание взрослыми желаний ребенка, его жестов и мимики; 2) невыполнение или противодействие взрослых действиям ребенка. Характер и степень проявления таких реакций определяются конкретными условиями жизни ребенка, отношениями к нему взрослых. Например, Н. А. Менчинская, отмечая проявления упрямства у своего сына (в 1 год 5 мес.), писала: «В ответ на запрещение («нельзя») проявляет упрямство и упорно пытается повторить какую-нибудь шалость. Только путем отвлечения удается прервать то или иное упрямое желание. Иногда в ответ на запрещение начинает капризно плакать, бросается на пол, дергает руками и ногами, но такие «истерики» бывают с ним не часто. Его легко и быстро удается отвлечь от шалостей» [139].

Эти аффективные вспышки, возникающие лишь при определенных условиях воспитания, являются симптомом назревших противоречий между возросшими потребностями ребенка и возможностями его действий с предметами, противоречий между новыми потребностями и прежними отношениями со взрослыми, когда деятельность ребенка прямо опосредствовалась деятельностью взрослых и неспецифическими, неречевыми формами общения. Эти противоречия разрешаются через возникновение собственно речевого общения со взрослыми и связанных с этим новых отношений с ними.

Появление первых слов, с которыми ребенок обращается к взрослым, является центральным звеном в переходе от младенческого возраста к раннему детству.

По данным многочисленных исследований (В. Штерн [242], К. Бюлер [232] и др.), первые активно употребляемые ребенком слова характеризуются двумя основными особенностями. Первая особенность этих слов состоит в том, что между ними и словами окружающих ребенка взрослых существуют резкие фонетические различия. По данным Т. Е. Конниковой [96], эти различия могут быть разных категорий. Так, у детей бывают: а) слова, не похожие на слова взрослых (например, «адига» — рыбий жир; «ика» — шарф; «гилигилича» — карандаш); б) слова, представляющие собой обрывки слов взрослых, главным образом корни (например, «как» — каша; «па» — упала); в) слова, являющиеся искажениями слов взрослых, но сохраняющие их общий фонетический и ритмический рисунок (например, «ти-ти» — часы; «абаля» — яблоко; «ни-няня» — не надо); г) звукоподражательные слова (например, «ав-ав» — собака; «му-му» — корова). Соотношение разных категорий слов по их фонетическому составу показано в табл. 4.

Вторая особенность первых детских слов состоит в их многозначности, т. е. в отнесенности этих слов не к одному, а к ряду предметов. Так, у наблюдавшейся нами девочки Гали в возрасте 1 года 3 мес. было слово «ака», обозначавшее ягоду, конфету,

сахар и круглые шарики мозаики; у наблюдавшейся Т. Е. Конниковой девочки Нонны в том же возрасте имелось слово «кх-кх», которым она называла кошку, мех и волосы.

Таблица 4

Фонетический состав начальных детских словарей (в %)
(по данным Т. Е. Конниковой)

Возраст детей	Слова, непохожие на слова взрослых	Корни и обрывки слов	Искаженные слова взрослых	Звукоподражательные слова	Правильно произносимые слова
1 год — 1 год 2 мес.	18/20	6/8	5/8	17/18	54/46
1 год 1 мес. — 1 год 4 мес.	14/15	13/17	4/11	19/24	50/33
1 год 5 мес. — 1 год 7 мес.	8/8	15/23	10/11	18/22	49/36
1 год 8 мес. — 1 год 10 мес.	7/8	17/18	13/19	13/13	50/42
2 года — 2 года 6 мес.	5/7	15/18	18/20	8/6	54/49

Примечание. Числитель — показатель для детей, воспитывавшихся в яслях; знаменатель — показатель для детей, воспитывавшихся в семье.

53

Некоторые авторы, изучавшие начальные этапы развития детской речи, склонны считать эти ее особенности проявлением истинной спонтанности детского развития, которая в нормальных условиях не успевает достаточно развернуться, так как вытесняется формами речи взрослых. Особенно рельефно эту точку зрения развивал В. Элиасберг [245], давший этому этапу развития речи особое название — автономная детская речь, подчеркивая самим названием ее спонтанный, независимый от общения со взрослыми характер. В развернутом виде «автономная речь», по мнению Элиасберга, выступает как патологическое явление, возникающее в результате недостаточного влияния речи взрослых на спонтанную речь ребенка.

Для возникновения первых активно употребляемых ребенком слов решающее значение имеет именно потребность ребенка в общении. Ф. И. Фрадкина [204] сравнивала усвоение понимания слов в естественной ситуации, когда ребенку необходимо было общаться со взрослым, и в искусственном эксперименте, в котором производилось лишь многократное сочетание слова с предъявлением предмета. Опыты показали, что в естественной ситуации общения слово было усвоено в течение одного дня; при искусственном же образовании связи только на 10—11-й день дети начинали относить слово к показываемому предмету.

Таким образом, для овладения речью вовсе не достаточно просто дать ребенку слова в качестве образцов для заимствования, а совершенно необходимо создавать потребность в их активном использовании.

Ребенок очень рано, уже во второй половине первого года жизни, находясь в радостном состоянии, много лепечет и может произносить звуки или их сочетания, сходные по своей форме со словами взрослых, например: «ммма-ммма», или «ббба-ббба», или «дала». Однако эти звуки еще не слова, ибо они не служат средством общения. В слова они превращаются только после того, как становятся средством общения со взрослым, когда «ммма» превратится в призыв к взрослому.

Количество слов, употребляемых ребенком на первом году жизни, очень невелико. По данным Ф. И. Фрадкиной, оно колеблется: в 10 мес. — от 1 до 5; в 11 мес. — от 3 до 8; в 12 мес. — от 7 до 16. Рост количества понимаемых и активно употребляемых слов идет главным образом за счет тех, которые употребляются взрослыми при совместных действиях с ребенком или которыми взрослые сопровождают игры ребенка и другие его действия. Слова же, связанные с удовлетворением органических потребностей (пища и т. п.) и обозначающие предметы, не вызывающие у ребенка ориентировочной реакции или активных действий, появляются в значительно меньшем количестве (табл. 5).

Таким образом, связь между словом и предметом или словом и действием возникает только при наличии потребности в общении,

Таблица 5

Возраст детей (в мес.)	Количество слов, связанных с действием, по отношению к общему числу слов, вызывающих реакцию у ребенка (в %)
8	81
9	72
10	57
11	57
12	49

в системе деятельности ребенка, производимой с помощью взрослого или совместно с ним. Решающим условием для возникновения как понимания речи, так и активного ее использования является наличие потребности именно в речевом общении.

Т. Е. Конникова [96], специально изучавшая ситуацию словообразования, отмечает две ее специфические черты. Первая черта связана с яркой положительной эмоциональной окраской восприятия ребенком всей ситуации, с которой связывается слово. Показателем эмоциональной окрашенности восприятия всей ситуации являются два момента:
а) наличие у разных детей различных названий одного и того же предмета, связанных с тем, насколько сильно и ярко выступает для этих детей какой-либо признак предмета;
б) наличие разных названий одной и той же вещи у одного и того же ребенка в различных ситуациях. Так, у одного мальчика мыльница с мылом в ситуации умывания называлась «ка»; та же мыльница без мыла — «ля-ля». Зеркало в руках при запускании зайчиков называлось «пига-пига», а то же зеркало на столе, где всегда клали яблоки, — «абаля».

Вторая черта ситуации словообразования состоит в том, что ребенок активно, действенно ведет себя в ней. Он называет вещи, не созерцая их, а активно действует с ними. Эмоциональность ситуации и активность самого ребенка в ней взаимно связаны друг с другом.

Таким образом, слова впервые усваиваются ребенком тогда, когда взрослому удается включить его в выполнение привлекательного для ребенка действия.

Хотя количество явно многозначных слов относительно невелико, их значения характерны для всех слов, употребляемых в этот период. Удельный вес многозначных слов в словаре ребенка, по данным Т. Е. Конниковой, колеблется от 2,8% для возраста 1 год — 1 год 2 мес., до 7% для возраста 1 год 5 мес. — 1 год 7 мес. По своему происхождению многозначные слова могут быть объединены в следующие группы:

55

Таблица 6

Состав многозначных слов ребенка по происхождению (в %)
(по данным Т. Е. Конниковой)

Возраст детей	Функционально образованные	По месту нахождения	По внешнему признаку предметов	По созвучию	Смешанные	Омонимы
1 год — 1 год 6 мес.	50	6,5	13	13,5	6,5	10
1 год 7 мес. — 2 года	47	0,0	19	7	5	21

1) слова, образуемые по функциональному признаку; ребенок объединяет одним названием предметы, сходные друг с другом по функции, обнаруживаемой в действии с ними. Например: «апа» — своя вязаная шапочка, шляпа матери, косынка бабушки, свой чепчик; «фффу» — спички, примус, печка, папироса, лампа;

2) предметы объединяются по месту нахождения; например: «ладдя» — висевший на стене громкоговоритель, часы, все вообще висевшее на этой стене и, наконец, даже голос соседки, живущей за этой стеной и часто поющей;

3) предметы одинаково называются по внешнему признаку, эмоционально воспринимаемому детьми: «кх-кх» — кошка, мех, волосы;

4) название дается по звукам, связанным с предметами: «ля-ля» — телефон, пианино, оркестр;

5) слова образуются по 2—3 смешанным признакам;

6) слова-омонимы.

Как показывает эта таблица, половина многозначных слов в период возникновения речи образуется по функциональному признаку.

Эмоционально-действенный характер ситуации, в которой появляются первые слова, определяет и их значение.

Правда, большинство авторов, занимавшихся изучением многозначных слов, приписывали им вовсе не те значения, которые они имеют на самом деле. По аналогии со

словообразованием взрослых в них видели проявление довольно развитой — уже у годовалого ребенка — способности к выделению отдельных признаков в предмете.

Однако для выяснения значения многозначного слова вовсе не достаточно сопоставить предметы, обозначаемые данным словом, и усмотреть общие их признаки. Более важно знать конкретную ситуацию и конкретную необходимость возникновения этого слова и его переноса на другие предметы.

56

Изучение Т. Е. Конниковой происхождения детских слов на этой ступени развития показало, что наиболее общей чертой всех многозначных слов является их отнесенность ко всей ситуации в целом. В сущности ребенок называет данным словом не какой-либо определенный предмет, а именно целую ситуацию, которая с этим предметом связана и в которой он выступает. Значение слова здесь определяет не столько сходство объектов как таковых (даже в том случае, когда доминирует какой-нибудь отдельный признак, объединяющий разные предметы), сколько общий характер ситуации, в которую они включены и в которой ребенок (или взрослый) может действовать с этими предметами определенным образом. Так, у одного мальчика слово «така» возникло в ситуации доставания отцом закатившейся под диван игрушки, для чего была использована палка. Через несколько дней при подметании пола щеткой, глядя, как ею выметали из-под кровати, ребенок снова сказал «така» — и щетка получила это имя. Затем этим же именем был обозначен карандаш, когда мальчик, возясь на полу с игрушками, засовывает его под диван. Проделывая это действие с карандашом и смеясь, ребенок произносит: «Така». Наконец, слово «така» было перенесено на нож, а затем на длинную ленту. В последних случаях наиболее отчетливо выделяется впечатление «длинного», которое, однако, не было самостоятельно выделенным признаком, а выступало внутри всей ситуации.

Такое «скольжение» значений является наиболее характерной чертой многозначных слов и связано с самими условиями их возникновения — с их ситуативностью, вплетенностью в действия. Случаи предельной многозначности и ситуативное часто наблюдаются у самых истоков развития речи. Здесь встречается такой звуковой комплекс, который трудно даже назвать словом, — настолько он диффузен и универсален. Характерной чертой такого слова является то, что, будучи произносимым в различных ситуациях, оно сопровождается необычайно выразительными движениями, связанными с соответствующей ситуацией. Например, звуковой комплекс «мма-ммам» в зависимости от ситуации, в которой он произносится, может иметь самые различные значения: «мама, подойди ко мне», «мама, достань игрушку», «мама, освободи запутавшуюся в сетке кроватки ножку» и т. п.

Процесс образования слов, имеющих с внешней стороны одно значение, характерное для так называемых «однозначных» слов, принципиально ничем не отличается от образования «многозначных» слов.

Один ребенок был обучен слову «дядя», которое было связано с портретом родственника, висевшим на стене. Как показали наблюдения, ребенок в этот период слово «дядя» никогда не относил ни к какому мужчине, ни к картинке в книжке, ни к какой-либо другой картине из висевших более низко на стенах этой комнаты.

57

Спустя некоторое время ребенок этим же словом назвал картину-пейзаж, висевшую так же высоко в другой комнате и которую он случайно заметил. Следовательно, «дядя» было слито со всей ситуацией «чего-то, висящего наверху».

Значения первых слов, их эмоционально-действенный характер, слитность с ситуацией, в которой они были усвоены, являются не следствием спонтанного развития ребенка, не «автономным» образованием, независимым от общения со взрослыми, а результатом активной связи ребенка с ухаживающими за ним взрослыми, вырастающей на основе потребности в общении с ними.

Поскольку на начальной стадии развития речи слова еще не имеют четкой предметной отнесенности, а обладают лишь отнесенностью ситуативной, постольку они не имеют и вполне определенного значения: они не отражают точно выделенных отличий одного предмета от других. Однако, несмотря на эти особенности, это уже слова, так как они служат общению и содержат в себе элементарное обобщение тех ситуаций, в которых были усвоены.

Этот начальный этап формирования детской речи является переходным от бессловесного к собственно речевому общению. Правда, общение при помощи таких слов весьма затруднено, оно возможно только с близкими людьми, знающими ситуации, в которых возникли и с которыми тем самым связаны значения этих слов.

Вместе с тем в этот период значительно усложняется деятельность ребенка. Как уже указывалось, ребенок вступает теперь в период простых функциональных действий с предметами, которые подготавливают усвоение предметных действий, т. е. выработанных человеком способов употребления предметов. Потребность в общении со взрослыми на основе значительно усложняющихся функциональных действий с предметами приводит к распаду ситуативных обобщений и к приобретению словами более устойчивого, предметного значения. По материалам Т. Е. Конниковой, слова начинают связываться не только с той ситуацией, в которой были усвоены, а и с другими сходными, но не тождественными ситуациями, хотя до поры до времени нет еще выделения внутри ситуации отдельных ее признаков; наконец, ситуация для ребенка как бы расчленяется и в ней выступают отдельные части, предметы, с которыми и связывается слово.

Распад многозначных слов является показателем перестройки обобщений, возникновения таких обобщений, которые свойственны собственно речи; слово к предметам начинает относиться не только на основе улавливания сходного в них, но и путем выделения и обобщения различного.

В тесной связи с этим процессом находится и развитие звуковой формы слов.

58

При первоначальном усвоении слов ребенок в первую очередь схватывает те их части, которые оказались наиболее выделенными в произношении взрослых (ударение; особая выразительность отдельных звуков; частота повторения данного звукового комплекса и т. п.). Как показало исследование Т. Е. Конниковой [96], на начальных этапах развития речи изменение первоначальной звуковой формы слова не связано непосредственно с накоплением ребенком отдельных звуков. Переход к новой звуковой форме обусловлен выделением предмета по какому-либо признаку. Например, у Юры Н. (1 год 5 мес.) слово «не», обозначавшее лошадку, было заменено словом «ляка» и затем (в 1 год 9 мес.) превратилось в слово «шаладка». Основное изменение звуковой формы произошло при

образовании слова «ляка», ибо именно оно оказало затем существенное влияние на два других слова: «о-о-о», произносившееся глухим голосом и относившееся к автомобилю, и «динь-динь», относившееся к трамваю. Едва появившись для обозначения лошадки, слово «ляка» заменило слова «о-о-о» и «динь-динь», и в течение нескольких недель все три предмета одинаково назывались «ляка»; после этого оно превратилось, с одной стороны, в «тавай», а затем в «тлямвай» (для трамвая), а с другой — в «там-биль» (для автомобиля).

Решающим является не то, когда ребенок начнет правильно произносить слова, а то, что его слова начинают отражать не диффузные, эмоционально переживаемые ситуации действий, а объективные, устойчивые признаки предметов и явлений, становятся носителями обобщения объективных признаков предметов, выделяемых на основе улавливания как их сходства, так и их различий. Именно на основе развития обобщений происходит правильное выделение фонем в слове, хотя они могут еще и плохо произноситься.

Окончание переходного периода в становлении речи в первую очередь связано с овладением значениями слов. Внешне это выражается, во-первых, в резком увеличении словаря, во-вторых, в образовании двухсловных предложений, в-третьих, в появлении вопросов относительно названий предметов. Эти изменения обычно происходят в начале второй половины второго года жизни и знаменуют собой появление у ребенка нового типа общения со взрослыми — собственно речевого общения, связанного со словом, имеющим определенное предметное, а не ситуативное значение.

Таким образом, в период, переходный от младенчества к раннему детству, как и в деятельности ребенка, так и в его общении со взрослыми происходят существенные сдвиги. Прежде всего значительно дифференцируются отношения ребенка к окружающим людям и вещам. Одни отношения возникают на основе удовлетворения основных потребностей ребенка (еда, сон, одевание). Другие

возникают в связи с самостоятельной деятельностью ребенка с различными предметами — игрушками и предметами обихода; третьи — на почве ориентировки ребенка в мире вещей, еще недоступных ему непосредственно, но уже заинтересовавших его. Однако при всем многообразии возникающих в этом возрасте отношений все они могут быть реализованы лишь в совместной деятельности со взрослыми. Вместе с тем характер этой деятельности и роль взрослого постепенно изменяются. Так, в связи с возросшими возможностями ребенка взрослые стараются привлечь его к самостоятельному удовлетворению основных потребностей: ребенок еще не ест и не одевается сам, но он уже принимает в этом посильное участие. Меняется роль взрослого и в сфере отношений ребенка с предметами: взрослый передает ему общественно выработанные специфически человеческие способы употребления тех или иных предметов. Таким образом, взрослый все более и более выступает теперь уже не только со стороны удовлетворения основных потребностей ребенка, но и главным образом как носитель общественного опыта действий с предметами, которыми овладевает ребенок, и как организатор, руководитель его ориентировки во все расширяющемся предметном мире.

Нет ничего более ложного, чем представление о маленьком ребенке как о самостоятельно знакомящемся с новым для него миром предметов путем непосредственного столкновения с ними, путем проб и ошибок при их использовании.

Некоторые качества вещей, такие, например, как тяжесть, цвет, форма, ребенок открывает, непосредственно действуя с ними. Однако он никогда не может обнаружить в самих предметах способа их употребления: это может быть усвоено только при помощи воспитывающих взрослых. При этом ведущим и определяющим средством передачи ребенку опыта, накопленного человечеством, является язык, без которого и вне которого невозможно никакое психическое развитие, никакое овладение предметным опытом.

Появление речи на грани младенчества и раннего детства значительно расширяет возможности общения ребенка со взрослыми и создает предпосылки для возникновения между ними нового типа отношений.

Если все отношения младенца к действительности осуществлялись только через взрослых, то теперь на основе усложнившейся деятельности ребенка и появившихся речевых форм общения происходит некоторая, хотя еще и очень элементарная, эмансипация ребенка. Взрослый, конечно, остается руководителем деятельности ребенка, но с той существенной разницей, что теперь он выделен для ребенка из всей совокупной ситуации именно как ее центральное звено, как носитель предметных действий и специфически человеческих речевых форм общения. Так как овладение

общественно выработанными способами употребления предметов становится основным содержанием деятельности ребенка, то именно за этим он и обращается к взрослым. Возникает новое отношение ребенка к миру предметной действительности, которое можно назвать предметным отношением. Оно осуществляется ребенком не самостоятельно, а совместно со взрослыми на основе речевого общения.

Таким образом, практическая деятельность ребенка раннего возраста с предметами со стороны его отношений со взрослыми характеризуется как совместная деятельность, возможность которой создает речь с употреблением слов, имеющих предметное значение. В процессе усвоения способов употребления предметов и средств общения — языка, что является главным содержанием жизни ребенка в раннем детстве, происходит дальнейшее развитие его сознания и отдельных психических свойств.

На протяжении раннего детства в связи с усложнением взаимоотношений со взрослыми и другими детьми и в связи с овладением ребенком предметными действиями становятся разнообразнее и эмоциональные проявления детей.

Успех или неуспех в овладении предметными действиями при их самостоятельном осуществлении, наличие или отсутствие общения со взрослыми, разрешение или запрещение деятельности со стороны взрослых, удовлетворение основных потребностей ребенка — все это вызывает различные эмоциональные проявления: ребенок радуется и капризничает, проявляет симпатии или недовольство, обижается, радуется и т. д.

§ 2. Развитие речи в раннем детстве

Развитие понимания речи

Ребенок начинает понимать обращенную к нему речь во второй половине первого года жизни. Он устанавливает связи между произносимыми словами (их звуковым образом) и предметами или собственными действиями. Эти связи возникают либо в совместной деятельности взрослых с ребенком или путем специального обучения. К 9—10 мес. их

количество может быть довольно значительным. Дети выполняют по слову ряд движений — подают ручку, отдельные игрушки, бросают предметы, отыскивают взглядом некоторые предметы и взрослых людей.

Как известно, слово относится не к какой-либо единичной конкретной вещи, а к целой их группе, в которую могут входить предметы, различные по внешним признакам (цвету, форме, величине и т. п.), но одинаковые по своему общественному употреблению. Уже на самых ранних ступенях детства одно и то же слово связывается ребенком с различными (иногда очень мало сходными)

предметами. Например, слово «часы» относится и к маленьким круглым часикам на руке у матери, и к большим стенным часам, издающим гулкие звуки, и к настольным квадратным часам; а слово «пуговица» — и к круглой черной на пиджаке у отца, и к маленькой беленькой пуговице на собственной рубашке ребенка, и к большой цветной на платье у матери и т. д. Необходимость обозначать одним и тем же словом различные по своим внешним признакам предметы требует обобщения. Первые обобщения как раз и возникают уже в период, подготовительный к появлению самостоятельной речи. Характер этих ранних обобщений изучен еще недостаточно. По-видимому, в их основе не может лежать выделение общего способа общественного употребления предметов, так как общественные функции многих предметов еще недоступны ребенку. Можно предполагать, что в их основе лежит выделение легко замечаемых признаков предметов.

При многообразии связей между словами и предметами первоначальное понимание зависит от конкретной ситуации. Если у ребенка, имеющего связь слова «часы» с различными видами часов, спросить: «Где часы?», то он укажет на те или иные часы в зависимости от ситуации. Всякий новый предмет, сходный по способу действия с ним или в каком-либо другом отношении с уже знакомыми ребенку предметами, легко вступает в связь с обозначающими их словами. На этой основе относительно быстро растет количество понимаемых ребенком слов, так называемый пассивный словарь. Понимание ребенком вопроса: «Где то-то?» — или выраженного словесно предложения выполнить определенное, вначале самое элементарное действие является важным фактором, организующим поведение ребенка. У него укрепляется активное отношение к вопросу и в более широком смысле ко всякому обращению взрослого. Теперь поводом для действий ребенка часто является словесное обращение взрослого, чего, естественно, не наблюдалось в период доречевого общения со взрослыми.

Накопление названий предметов происходит в следующем порядке: сначала усваиваются названия непосредственно окружающих ребенка вещей, затем имен взрослых и названий игрушек, изображений предметов одежды и, наконец, частей тела и лица (Е. К. Каверина [73]). Быстро растет количество понимаемых слов в период от года до полутора лет, когда ребенок легко усваивает названия предметов. В период до двух лет количество таких слов возрастает еще более значительно. Ребенок понимает почти все слова, которые говорит ему взрослый относительно окружающих предметов.

Особый интерес представляет развитие понимания ребенком различных поручений, названий действий и инструкций к их выполнению. Такое понимание, так же как и ответ на вопрос «Где то-то?», проходит в своем формировании несколько стадий соответственно

обучению и усвоению действий: 1) отсутствие реакции или неадекватная реакция; 2) правильное выполнение действия; 3) усложнение действия или его модификация (Е. К. Каверина [73]). Важно отметить, что в результате понимания инструкций речь для ребенка становится носителем цели осуществляемых им действий. Это позволяет руководить поведением ребенка при помощи речи.

Понимание инструкций является одним из важнейших условий формирования своеобразных отношений ребенка и взрослого, обнаруживающихся в их совместной деятельности. Инструкция взрослого организует протекание предметных действий ребенка. Постепенно она начинает нести организующую функцию не только по ходу их выполнения, но и предвосхищая их, организуя ориентировочную деятельность ребенка по отношению к условиям и способам осуществления предстоящего или усваиваемого действия. Поэтому развитие у ребенка понимания речи на втором году жизни играет важнейшую роль при усвоении им способов действий с предметами.

На третьем году жизни понимание речи ребенком возрастает по объему и качественно изменяется. Ребенок любит слушать, когда говорят взрослые, любит слушать сказки, рассказы, стихи. Дети в возрасте 2—3 лет понимают не только речь взрослого, направленную на организацию их практических действий, т. е. не только инструктивную речь, но и речь-рассказ. Слушание и понимание речи взрослого, содержащей сообщения о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения взрослого с ребенком, является важным приобретением, так как создает возможность использования речи в роли основного средства познания по отношению к предметам, недоступным непосредственному опыту ребенка.

Как показывает исследование Л. С. Славиной [182], для возникновения понимания и слушания речи с содержанием, выходящим за пределы ситуации, необходима специальная педагогическая работа. И лишь постепенно дети научаются понимать небольшие рассказы, содержащие в себе как чисто познавательный материал, так и некоторые моральные высказывания, через которые у детей этого возраста можно воспитывать простейшие моральные оценки своих поступков и поступков других детей. Все это увеличивает воспитательное значение речи взрослых. У ребенка 2½, а тем более 3 лет можно вырабатывать основные правила поведения, учить пользоваться различными предметами не только путем показа, но и посредством словесных указаний.

Развитие собственной активной речи ребенка

Сроки начала интенсивного роста активного словаря, появления первых двух- и трехсловных предложений, возникновения первых вопросов, обращенных к взрослым, зависят в первую очередь

от характера отношений взрослых и ребенка, от особенностей общения между ними. В тех случаях, когда окружающие мало говорят с ребенком, не вызывают его на активное использование слов, речь может отставать в своем развитии. Имеются случаи задержки развития речи ребенка на стадии ситуативной речи. В литературе приводятся описания длительных задержек развития речи на переходном этапе. Причин для этого много. Нередко отставание речи связано с тем, что взрослые, хорошо зная значение ситуативных слов ребенка и угадывая малейшие его желания, не стимулируют у него обращения к более дифференцированной активной речи.

Более часты случаи, когда задержка в развитии речи вызвана недостаточным общением взрослых с ребенком. Бывает так, что взрослые не только сами мало обращаются к ребенку, но и — это главное — не поддерживают его обращений к ним, предоставляя самому ребенку справляться с возникающими в его действиях затруднениями или не удовлетворяя желаний ребенка. Естественно, в таких случаях заглушается сама потребность ребенка в общении со взрослыми, он перестает обращаться к ним — в результате задерживается развитие его активной речи.

При правильных условиях воспитания резкий перелом в развитии речи ребенка обычно происходит в начале второй половины второго года жизни, когда наряду с увеличением количества употребляемых слов возникают первые двух-, трехсловные предложения. В большинстве случаев они состоят из слов, уже употребляющихся ребенком и объединенных в одно предложение без изменения их формы. Предложения, конструируемые ребенком в этом возрасте, существенно отличаются от предложений, употребляемых взрослыми, именно неизменяемостью входящих в их состав отдельных слов. Связи между словами в двухсловных предложениях в основном могут быть сведены к двум типам: субъект и его действие («Дядя стучит»; «Кукла плачет»), действие и объект действия или место действия («Дай булку»).

Ребенок обращается к взрослым по разным поводам: просит, указывает, называет, требует и сообщает. Общение ребенка в этот период ограничено главным образом кругом тех взрослых, с которыми у него налажен контакт, с которыми он чаще всего связан. Собственная речь ребенка уже включена в его деятельность, часто сопровождая его манипулирования с предметами, игрушками: Ребенок баюкает куклу, обращается к мишке, которого кормит, подгоняет лошадку, констатирует падение игрушки и т. п. Постепенно на основе общения со взрослыми речь ребенка начинает выполнять и функцию организации его действий, входя в них как обязательный компонент. В связи с усложнением общения со взрослыми значительно обогащается словарь ребенка. Многозначные слова, составляющие основной фонд слов в начале второго года,

отходят на второй план. Значения слов становятся более устойчивыми, с ясно выраженной предметной отнесенностью.

Конец второго года знаменует начало нового этапа в развитии речи. Основным его содержанием является усвоение грамматической структуры предложений. Значительно возрастает запас слов, достигая при правильной педагогической работе с детьми 1200—1500 слов к концу третьего года. В словарном составе встречаются почти все части речи; предложения строятся по основному типу, включая сложные бессоюзные и союзные предложения.

Третий год жизни характеризуется чрезвычайно возрастающей речевой активностью ребенка. Расширяется круг его общения: он много говорит не только с близкими ему людьми, но и с другими взрослыми и детьми. Резко повышается речевая активность во время игр и самостоятельных занятий. Очень возрастает интерес детей к речи взрослых. Дети этого возраста не только слушают обращенную к ним речь, но и прислушиваются к речи, непосредственно к ним не обращенной. Они легко запоминают небольшие стихотворения и сказки, воспроизводя их с большой точностью. Запоминание стихов и сказок является важным источником развития речи. В связи с возросшим пониманием слов и быстрым увеличением их запаса речь превращается для ребенка в основное средство общения. Значительно расширяется круг поводов для высказываний. Не только

просьбы и ответы на вопросы взрослых, но и рассказ о виденном и сделанном, пересказ слышанного, требование объяснить, как выполняется то или иное действие, становятся содержанием речевого общения детей этого возраста.

В раннем детстве речь ребенка, являясь средством общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с практической деятельностью, осуществляемой ребенком, или с наглядной ситуацией, в которой или по поводу которой происходит общение. Действия ребенка этого возраста осуществляются в большинстве случаев или совместно со взрослыми, или при их помощи. Это придает речи форму диалога, т. е. форму прямых ответов ребенка на вопросы взрослых и вопросов к ним.

Диалогическая форма речи обусловлена тем обстоятельством, что деятельность ребенка еще не отделена в своих существенных звеньях от деятельности взрослых. Диалог является как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослыми. На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка.

В отношении усвоения грамматического строя русского языка в раннем детстве отчетливо обозначаются два периода (по данным А. Н. Гвоздева [32]).

Первый период — от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес. Это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. В этом периоде

65

отчетливо выделяются две стадии: а) стадия однословного предложения (1 год 3 мес. — 1 год 8 мес.) и б) стадия предложений, состоящих из нескольких слов, главным образом двухсловных предложений.

Второй период — от 1 года 10 мес. до 3 лет. Это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, члены которых получают выражение в синтаксических средствах языка. В пределах этого периода намечаются три стадии: а) стадия формирования первых форм (1 год 10 мес. — 2 года 1 мес.); б) стадия использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей (2 года 1 мес. — 2 года 3 мес.); в) стадия усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Усвоение грамматической системы языка происходит главным образом при использовании в речи предложений. Первые сложные предложения отмечены А. Н. Гвоздевым в период от 2 лет 4 мес. до 2 лет 6 мес.

Показателем развития связной речи может отчасти служить употребление союзов. В период от 2 лет 4 мес. до 2 лет 6 мес. сложные предложения, в которых части соединены союзами, встречаются редко. Начиная же с 2 лет 6 мес. и до 3 лет ребенок овладевает употреблением целого ряда союзов. По наблюдениям А. Н. Гвоздева, за этот период времени встречаются такие союзы: и, *а, а то, когда, как, только, значит, потому что, где, чтобы, зато, который, какой*. Из общего количества союзов, употребление которых отмечено у детей до 7 лет, в период до 3 лет усваивается около 40% (из 39 усваиваются 15 союзов).

Таким образом, уже в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает довольно связный характер и позволяет выражать ребенку многие отношения.

Приведем краткую сводку данных, описывающих последовательность в усвоении падежных форм, которые также имеют большое значение для овладения грамматическим строем языка (табл. 7).

Как показывает эта сводка, ребенок к 3 годам овладевает почти всеми падежами и всеми предметными отношениями, которые с их помощью выражаются. То, что именно падежные формы, выражающие предметные отношения, так интенсивно усваиваются в раннем детстве, объясняется характером деятельности ребенка, в процессе которой происходит овладение способами употребления предметов. Важно отметить, что раньше всего (до 2 лет 2 мес.) усваиваются речевые формы, обозначающие отношения объекта действия, орудия, цели, отношения лица, к которому направляется движение, отношения совместности действия. Все эти категории прямо связаны с предметным содержанием

Таблица 7

Порядок формирования падежных форм
(по данным А. Н. Гвоздева)

Возраст детей	Возникающие в данный момент формы
1 год 10 мес. — 2 года	Винительный падеж объекта Винительный падеж с предлогом для обозначения места (предлог в речи опускается) Родительный падеж частичного объекта Именительный падеж
2 года — 2 года 2 мес.	Дательный падеж для обозначения лица Дательный падеж с предлогом для обозначения лица, к которому направляются движения (предлог опускается) Творительный падеж орудия действия Творительный падеж с предлогом, обозначающим совместность (предлог опускается) Творительный падеж цели (с предлогом *за*, который опускается) Предложный падеж для обозначения места
2 года 2 мес. — 2 года 4 мес.	Родительный падеж с предлогом для обозначения места (отмечено употребление предлога у)
2 года 4 мес. — 2 года 6 мес.	Винительный падеж с предлогом для обозначения места (отмечено употребление предлогов в и *на*) Родительный падеж с предлогом для обозначения места (отмечено

	употребление предлогов у, *из*, *от*, с) Дательный падеж с предлогом к для обозначения лица, к которому направляется движение Творительный падеж с предлогом с для обозначения совместимости Творительный падеж с предлогом *за* для обозначения цели Предложный падеж с предлогами в и *на* для обозначения места
2 года 6 мес. — 2 года 8 мес.	Винительный падеж с предлогом *под* для обозначения места Родительный падеж при отрицании у глаголов Родительный падеж с предлогом у для обозначения принадлежности Родительный падеж с предлогом *без* для обозначения отсутствия или лишения чего-нибудь Дательный падеж без предлога для обозначения лица, в интересах которого что-либо совершается Творительный падеж без предлога для обозначения материала, который используется при действии

Окончание табл. 7

Возраст детей	Возникающие в данный момент формы
	Творительный падеж без предлога для обозначения объектов действия Творительный падеж для обозначения причины или источника явления Творительный падеж с предлогом *под* для обозначения места
2 года 8 мес. — 2 года 10 мес.	Винительный падеж с предлогами *про* и *об* для обозначения объекта, о котором идет речь Родительный падеж с предлогом *на* для обозначения места Родительный падеж с предлогом о для обозначения места Родительный падеж с предлогом *после* для обозначения времени Творительный падеж без предлога для обозначения времени действия
2 года 10 мес. — 3 года	Винительный падеж без предлога вместе с прилагательным для обозначения времени Винительный падеж с предлогом *за* для обозначения прикосновения

	к части предмета Винительный падеж с предлогом *через* для обозначения предмета или пространства, которое целиком преодолевается Родительный падеж с предлогом у для обозначения лица или предмета, которому что-нибудь принадлежит Родительный падеж с предлогом *из* для обозначения материала Родительный падеж с предлогом *для* с целью обозначения лица или предмета, в интересах которого совершается действие Творительный падеж без предлога для обозначения субъекта при страдательном причастии

деятельности ребенка и с тем, что она производится вместе со взрослыми.

Тот факт, что именно падежные формы, в которых находят свое выражение межпредметные отношения, усваиваются раньше других грамматических категорий, показывает ведущее значение предметной деятельности ребенка и его общения со взрослыми для процесса усвоения языка.

В психологической литературе делались неоднократные попытки объяснить факт интенсивного усвоения грамматических форм в раннем детстве.

68

К. Бюлер [232] в свое время выдвинул предположение, что в основе всего этого процесса лежит якобы делаемое ребенком открытие флективной природы языка. Ребенок после этого интуитивного открытия начинает понимать основной принцип флективных языков, заключающийся в том, что грамматические связи, отражающие реальные отношения, могут выражаться путем изменений морфологических частей слов. Однако такое представление об усвоении грамматических форм не может быть принято, так как оно не объясняет самого важного — как ребенок приходит к самому пониманию флективной природы языка. Кроме того, К. Бюлер чрезвычайно интеллектуализирует процесс усвоения ребенком языка и не учитывает важнейшего обстоятельства: если бы ребенок и мог самостоятельно сделать такое открытие, то оно должно было бы быть результатом процесса усвоения, но отнюдь не лежать в его основании.

В действительности дело обстоит следующим образом. И. П. Павлов неоднократно подчеркивал, что слово является таким же реальным раздражителем, как и всякий другой. С самых первых моментов овладения языком оно предстоит перед ребенком прежде всего своей материальной, звуковой стороной. Именно с ней ребенок прежде всего имеет дело, когда учится понимать первые слова, а тем более — когда учится их произносить. Вся та колоссальная работа, которую проделывает ребенок, научаясь отличать одно слово от другого, есть прежде всего работа над материальной, звуковой стороной языка. Наблюдательные педагоги, например Ю. И. Фаусек [198], подметили, что маленькие дети любят произносить какое-нибудь слово, часто искаженное или ничего не значащее, только потому, что им нравятся звуки. Замечательный знаток детского языка писатель К. И. Чуковский [213] в своей книге собрал обширные материалы, свидетельствующие о той большой работе, которую проводит ребенок над усвоением материальной, звуковой

оболочки языка. В частности, он особо отмечает рифмотворчество как неизбежный этап речевого развития ребенка в двухлетнем возрасте, которое является своеобразной и очень рациональной системой упражнений в фонетике.

Есть все основания полагать, что именно звуковая сторона языка очень рано становится предметом деятельности и практического познания ребенка. Сравнительно рано формируется и связь грамматических значений, отражающих реальные предметные отношения, с изменениями звуковой формы слова. Формирование этой связи на очень ранних этапах усвоения языка происходит по законам образования стереотипов. Так, при овладении творительным падежом в значении орудийности вначале наблюдается установление шаблонных форм, при которых орудийность всегда представлена в одной грамматической форме — с окончанием -*ом* («ножом», «ложком», «лопатом» и т. п.); установившаяся связь окончания

со значением орудийности приобретает широко иррадиированный характер.

В дальнейшем под влиянием практики речевого общения этот стереотип начинает изменяться, появляются новые формы выражения грамматического отношения: окончание -*ой* в творительном падеже. Эта новая связь, генерализуясь, подчиняет себе прежний стереотип и начинает господствовать над первой (теперь доминирует окончание -*ой*). Впоследствии происходит дифференцирование этих отношений, в результате которого функции стереотипов разграничиваются.

По мнению Ф. А. Сохина [188], предложившего такое объяснение, овладение грамматическим строем языка происходит на основе сложной динамики установления стереотипов, их генерализации и последующей дифференциации. Однако это объяснение не раскрывает до конца содержания процесса усвоения грамматического строя языка. Для того чтобы возник такой стереотип, необходимо образование первичной временной связи между значением той или иной грамматической категории и ее звуковым выражением (в приведенном примере — между значением орудийности и окончанием -*ом*). Но это становится возможным только при условии формирования у ребенка ориентировки в тех звуковых элементах языка, с которыми образуется связь. Именно этого момента не учитывает приведенное выше объяснение.

Некоторые психологи и педагоги для объяснения интенсивного усвоения грамматических форм предполагали наличие у ребенка особого «чутья» языка. В дореволюционной литературе на это неоднократно указывал К. Д. Ушинский [195]; в современной литературе на это ссылались А. Н. Гвоздев [32] и К. И. Чуковский. Однако если даже согласиться с предложением о наличии особой чувствительности ребенка к явлениям языка, в частности к его звуковой форме, то ведь ее возникновение само должно быть объяснено исходя из реальных условий усвоения языка.

За последние годы в отечественной детской психологии начали накапливаться фактические материалы, раскрывающие процесс формирования у ребенка грамматического строя языка. Ф. А. Сохин [188] изучал экспериментально, как у детей в возрасте от 1 года до 3 лет 5 мес. формируется понимание предлога — грамматической формы, выражающей отношения между предметами. Предлагая детям выполнение самой простой по своей грамматической форме всегда одинаковой инструкции: «Положи (название предмета) на (название другого предмета)», он изменял конкретные отношения между предметами, с которыми должен был действовать ребенок. Предметами служили

кружок и кубик, соотношения в величине которых все время изменялись. Ребенок должен был действовать с предметами разной формы (одинаковой и разной величины) и с предметами одной и той же формы (также одинаковой и разной величины).

Было установлено, что на ранних этапах речевого развития понимание грамматически оформленных высказываний определяется в основном неграмматическими моментами. Дети вовсе не выполняют инструкции, хотя вне эксперимента правильно понимали аналогичные фразы типа: «Положи мячик на диван», опираясь на ясно выраженные непосредственные предметные отношения. Затем грамматические элементы (в данном случае — предлог) выделяются и сами становятся носителями объективных отношений, но их значение еще не отделено от конкретных, непосредственно воспринимаемых предметных отношений, не отвлечено от них (например, при предложении детям большого кубика и маленького кружка инструкция: «Положи кружок на кубик» — выполнялась правильно в 92%; при противоположной инструкции: «Положи кубик (большой) на кружок (маленький)» — правильное выполнение снижалось до 30%, а неправильное возрастало до 70%). Наконец, грамматические элементы отвлекаются от конкретно-предметных отношений и становятся особой грамматической формой, отвлеченной от конкретного предметного содержания (дети ориентируются на значение предлога, отвлекаясь от конкретных отношений между предметами, с которыми они должны были действовать).

Есть все основания предполагать, что по такому же пути развивается понимание значений не только предлогов, но и других грамматических форм (падежных окончаний, суффиксов, приставок и т. п.). Вначале то или иное объективное отношение выражается средствами лексики языка при опоре на конкретно воспринимаемую ситуацию; затем выделяется грамматическая форма, выражающая эти отношения еще при наличии предметной ситуации; наконец, происходит отвлечение и обобщение обозначаемых данной грамматической формой отношений.

Важным звеном этого процесса является выделение самой грамматической формы. М. И. Попова [164] исследовала этот момент при формировании у детей раннего возраста умения согласовывать в роде имена существительные с глаголами прошедшего времени. Категория рода является одной из характерных именно для имен существительных и вместе с тем лишена отчетливого значения, являясь почти чисто формальной (за исключением некоторых одушевленных имен существительных, в которых она обозначает пол). Усвоение рода в глаголах прошедшего времени заканчивается к 3 годам. В общем ходе этого усвоения ясно обозначается смена одних стереотипов другими и их дифференциация. Сначала в согласовании явно преобладает женский род; затем на смену этому стереотипу приходит другой и начинает преобладать согласование в мужском роде; потом наступает период дифференциации, в котором имеет место смешение согласований в женском и мужском роде; и, наконец, возникает правильное согласование.

В основе правильного согласования лежит ориентировка детей на форму существительного.

М. И. Попова специально обучала детей правильному согласованию существительных с глаголами в прошедшем времени. В одной из серий опытов обучение проводилось таким образом, что в процессе игры ребенок повторял за экспериментатором предложения,

которые состояли из существительного и согласованного с ним глагола в прошедшем времени, а затем сам составлял такие предложения до тех пор, пока не усваивал принципа согласования и не мог перенести его на другие слова.

Исследование показало, что простое повторение за взрослым определенных фраз и упражнение в их составлении или совсем не приводят к искомому результату, или приводят к нему с очень большим трудом. Некоторые дети повторяли словосочетание до 1000 раз, но так и не усвоили принципа согласования; другие, имевшие к началу опытов более высокий уровень речевого развития, усвоили его, но с очень большим трудом.

Непродуктивность такого пути обучения можно объяснить прежде всего тем, что у детей не возникала ориентировка на форму слова, они оказывались как бы слепыми к ней.

В другой серии опытов составление ребенком предложений вводилось в ситуацию игры таким образом, что оно составляло одно из центральных звеньев действия, которое ребенок должен был совершать и от правильности выполнения которого зависел успех всего действия. При этом детям предоставлялась возможность самостоятельно исправлять допущенные ими ошибки и таким образом находить правильную форму. Обучение, проведенное таким способом, оказалось значительно более эффективным. Все дети без исключения усвоили правильное согласование и научились выделять голосом окончания существительного и согласуемого с ним глагола. Некоторые из них усвоили все это очень быстро — после первых трех тренировочных опытов; другим потребовалось от 24 до 200 повторений. Совокупность условий в указанной серии опытов обеспечила более или менее эффективное образование ориентировки на форму слова.

Материалы исследования свидетельствуют о том, что быстрое появление ориентировки на звуковую форму слова приводит к усвоению детьми согласования без особого формирования и генерализации стереотипов в женском, а затем в мужском роде. В свете этих фактов можно полагать, что установление стереотипов, обычно происходящее в процессе стихийного общения взрослых с детьми, мешает формированию ориентировки на звуковую форму слова.

Таким образом, ориентировка на звуковую форму слова возникает, во-первых, при такой организации действий ребенка со словами, при которой они входят в качестве одного из решающих звеньев во всю его деятельность, определяя ее успех; во-вторых,

Таблица 8

Эффективность усвоения согласования в роде при различных способах обучения (по данным М. И. Поповой)

% детей, усвоивших согласование	Количество повторений			
Способ обучения	0 (после трех тренировочных опытов)	0—100	100—200	более 200
I	—	33	8	59
II	25	50	25	—

при обеспечении ребенку возможностей активного поиска правильных речевых форм, необходимых для успешного осуществления всей деятельности.

Очевидно, что развитие связной речи у ребенка и тесно связанное с ним усвоение грамматического строя невозможны вне овладения звуковой системой родного языка. Овладение ею представляет ту основу, на которой строится все здание усвоения языка ребенком, становления его речи.

Овладение звуковой стороной языка включает два взаимосвязанных процесса: формирование у ребенка восприятия звуков языка, или, как его называют, фонематического слуха, и формирование произнесения звуков речи. Оба эти процесса начинаются с того времени, когда язык становится для ребенка средством общения. С одной стороны, ребенок начинает понимать обращенные к нему слова взрослых, с другой — начинает сам произносить первые слова.

Раннее понимание ребенком слов или даже инструкций, произносимых взрослыми, строится не на восприятии их фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Слово на этой стадии воспринимается ребенком как единый, нерасчлененный звуковой комплекс, обладающий определенной ритмико-мелодической структурой. Эта стадия восприятия звуковой стороны речи может быть названа дофонемной (Н. X. Швачкин [217]).

На следующей стадии возникает понимание речи на основе собственно языковых средств, т. е. значений, связанных с определенными звуковыми формами. Эта стадия называется фонемной стадией восприятия речи. Внешне она характеризуется быстрым ростом понимания речи взрослых и появлением первых детских слов.

Обучая детей пониманию слов, различающихся только одной какой-либо фонемой, и затем выясняя, насколько такое понимание

опирается именно на восприятие фонематического состава слов, Н. X. Швачкин [217] установил последовательность развития фонематического слуха у детей в возрасте от 11 мес. до 1 года 10 мес. По данным этого исследования, общий ход развития фонематического слуха представляется следующим образам.

1. Вначале и раньше всего возникает различение гласных.

2. Затем возникает различение согласных в такой последовательности: а) различение наличия согласных; б) различение сонорных и артикулируемых шумных; в) различение твердых и мягких; г) различение назальных и плавных; д) различение сонорных и неартикулируемых шумных; е) различение губных и язычных; ж) различение взрывных и придувных; з) различение переднеязычных и заднеязычных; и) различение глухих и звонких; к) различение шипящих и свистящих; л) различение плавных и йот.

Таким образом, к концу второго года жизни ребенок уже понимает речь на основе фонематического восприятия всех звуков русского языка.

Исследование физических особенностей звуков показывает, что характерные особенности согласных зачастую так незначительны, что лежат на границе чувствительности объективного физического анализа.

Особенно важно подчеркнуть, что при различении глухих и звонких согласных в силу сходства в их артикуляции ребенку приходится пользоваться исключительно фонематическим слухом. К этому времени ребенок уже владеет артикуляцией многих звуков и может при их различении ориентироваться на артикулярные различия, но при различении глухих и звонких согласных он должен, вопреки артикуляционному сходству, ориентироваться именно на их фонематические различия.

На основе столь тонкого различения фонем языка происходит интенсивное овладение активным словарем и правильным произнесением слов. Усвоение звукового состава языка происходит вместе с расширением запаса слов; количество правильно произносимых ребенком звуков тесно связано с запасом активно используемых ребенком слов. Не все звуки языка появляются в активном словаре ребенка одновременно. Отсутствующие у него звуки, как правило, в процессе речи замещаются другими звуками. Чаще всего на месте отсутствующего звука из языка взрослых появляется звук из числа уже имеющихся и наиболее близких по артикуляции. Система субституций (замещений) базируется главным образом на артикуляционном родстве звуков (А. Н. Гвоздев [31]).

Для усвоения отдельных звуков требуется разное время. Например, у сына А. Н. Гвоздева усвоение отдельных звуков длилось: *т* — 20 дней; *л* — 1 мес. и 1 день; *ш* — 1 мес. и 8 дней; *в* — 2 мес. и 24 дня; *с* — 1 мес. и 22 дня; *р* — 2 мес. и 11 дней; *ж* — 2 мес. и 7 дней; и т. д.

Развитие речедвигательной сферы ребенка имеет важнейшее значение для усвоения артикуляции звуков языка. На основе взаимодействия фонематического восприятия звуков речи и речедвигательной сферы в конце концов у ребенка возникает правильное произношение как отдельных слов, так и отдельных составляющих их звуков.

А. Н. Гвоздев [31] приводит данные, показывающие, что слуховой контроль над произношением новых усваиваемых звуков появляется довольно рано. В возрасте 1 года 10 мес. его сын уже прислушивался к произносимым словам и неправильно произносимые звуки повторял с явным старанием их улучшить.

Можно предполагать, что двигательный образ произносимого ребенком звука не прямо соотносится со звуком, который он слышит в языке взрослых. Это соотнесение происходит через звуковой образ звука, произносимого самим ребенком. Таким образом, артикуляторное движение и его образ как бы заключены между двумя звуковыми образами: между звуком, имеющимся в языке взрослых, и звуком, произносимым самим ребенком. Усвоение звука и связанное с этим правильное произношение возникают тогда, когда эти два звуковых образа совпадают.

Однако еще слабо изучен вопрос о том, как именно и адекватно ли воспринимает ребенок звуки языка взрослых. Есть некоторые основания предполагать, что правильное восприятие звуков языка взрослых возникает не сразу и является результатом определенного развития. Правильное восприятие звука, слышимого в языке взрослых и выступающего как эталон, к которому примериваются произносимые самим ребенком звуки, развивается в ходе речевой практики ребенка.

При правильных условиях воспитания к концу раннего детства ребенок усваивает все основные звуки языка.

В течение этих трех лет ребенок проделывает грандиозную работу по усвоению родного языка, овладевая его основными синтаксическими конструкциями, грамматическими формами и звуками.

Овладение языком, формирование активной речи в раннем детстве служит основой для всего психического развития ребенка в этот период. Сравнительное исследование процессов восприятия у детей с нормально развитой речью и у детей, отставших в речевом развитии, проведенное Г. Л. Розенгарт-Пупко [172], убедительно показало, что все основные операции восприятия у первых развиты значительно выше, чем у вторых.

Даже в такой относительно простой операции, как установление тождества предметов (игрушек) между собой, когда ребенку предлагалось по образцу выбрать среди других игрушек одинаковую или найти ее изображение среди различных картинок, сказались некоторые преимущества детей с нормально развитой речью. Хотя дети, отставшие в речевом развитии, справлялись с поставленной

задачей, сама операция выбора проходила у них значительно менее организованно и четко. Они чаще обращались к образцу и непосредственному сравнению, чем дети с развитой речью.

Гораздо резче сказались различия там, где слово — название предмета должно было выступить со стороны обобщающей функции. В одной из серий экспериментов, названной «Предмет и количество», ребенку предлагалось обобщить однородные предметы (игрушки) и изображения на картинках, представленных в одном и во многих экземплярах, либо обобщать разнородные предметы, представленные в одном и том же количестве; во второй серии, названной «Целый предмет и его часть», ребенку предоставлялась возможность выбирать либо к целому предмету его часть, либо целый предмет, но не однородный с образцом. Результаты этих опытов с детьми, владеющими и не владеющими речью, представлены в табл. 9.

Приведенные в этой таблице данные показывают, что в операциях выбора, требовавших элементарного обобщения, дети, владеющие речью, стоят значительно выше своих сверстников с отставанием в развитии речи. Особенно показательно количество исправляемых самими детьми решений, показывающее неустойчивость операции выбора в том случае, когда она не опирается на обобщение, заключенное в слове.

Если в исследовании Г. Л. Розенгарт-Пупко рассматривалось значение уровня усвоения речи для развития восприятия, то А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович [128] изучали значение речи для развития всех психических процессов, практической и игровой деятельности ребенка. Это исследование интересно не только по результатам, но и по своему методу.

Под наблюдением находились однояйцевые близнецы Юра и Леша Г., имеющие очень близкое сходство в отношении всех своих физиологических особенностей. Оба родились в срок, и, за исключением задержки в речи, их развитие протекало нормально.

Таблица 9

Обобщение предметов детьми, владеющими и не владеющими речью (в %)
(по данным Г. Л. Розенгарт-Пупко)

Характер решения	Предмет и количество		Предмет и его часть	
	Владеющие речью	Не владеющие речью	Владеющие речью	Не владеющие речью
Правильно	100	40	100	39
Сначала неправильно, затем правильно	—	38	—	41
Неправильно	—	22	—	22

76

Из-за некоторых условий воспитания и недостаточного общения со взрослыми у обоих мальчиков развитие речи резко задержалось. До 2 лет дети не говорили совсем, а к 2 годам 6 мес. они научились говорить слова «мама» и «папа»; в дальнейшем до 4 лет речь этих детей состояла только из небольшого количества малодифференцированных звуков, которые они применяли в игре и общении. К 5 годам их речь состояла из небольшого числа общеупотребительных слов (чаще всего очень искаженных) и небольшого числа ситуативных слов.

В общении друг с другом дети пользовались отдельными словами и даже только звуками, вплетенными в непосредственные действия и сопровождающимися оживленными жестами. Основной единицей их речи являлось не слово в его предметном значении, а слово, приобретающее значение только в ситуации того или иного действия.

Речь, связанная с ситуацией, составляла у Юры 96,9% и у Леши 98,6% всех их речевых высказываний (несвязанная речь — соответственно только 2,8 и 1,4%).

Грамматическая структура речи у этих близнецов соответствовала ее ситуативному характеру. Полные фразы встречались у обоих мальчиков только в 17,4% случаев. Остальные фразы были или аморфными (типа однословных предложений), или неполными предложениями. Однако следует отметить, что оба мальчика уже начали переходить к многословным предложениям.

Таким образом, речь этих близнецов нельзя назвать подлинно развернутой и предметной речью. Она еще не выделилась из непосредственной связи с поведением детей и не стала относительно самостоятельным видом деятельности.

Понимание детьми обращенной к ним речи взрослых также ограничивалось только такими высказываниями, которые были непосредственно связаны с ситуацией действия.

В целом речь Юры и Леши находилась на уровне, типичном не для дошкольников, а лишь для детей раннего возраста.

Задержка развития речи этих детей имела две причины. С одной стороны, это косноязычие, проявлявшееся в нарушении различения близких согласных звуков, в трудностях произнесения аффрикат, стечения согласных и т. д.; с другой стороны — и это главное — ограниченное общение, что не создавало объективной необходимости для развития речи.

В соответствии с уровнем речи находилось и развитие деятельности детей, и строение их психических процессов. Так, особенности их игры резко отличались от игр сверстников. Юре и Леше была доступна примитивная игра, при которой условное игровое значение

предметов возникает в процессе прямого действия с ними; но им совершенно была недоступна сложная сюжетная, ролевая игра, исходящая из определенного замысла и его развертывания

в определенный ряд игровых действий. Юре и Леше было недоступно распределение ролей, подчинение правилам игры, и если они включались в игру других детей, то схватывали лишь ее внешнюю, процессуальную сторону, не входя в развертывание ее сюжета.

В своей конструктивной деятельности эти мальчики явно обнаружили неспособность исходить из определенного замысла или речевого задания. Они не могли ни сформулировать его в речи, ни запомнить задание до того, как начиналось соответствующее действие.

Существенно недоразвитыми оказались у них и интеллектуальные процессы, в частности процессы абстракции и обобщения. Так, они не могли выполнить операцию классификации предметов по группам, вполне доступную другим детям 5—6 лет. Вместо классификации предметов Юра и Леша начинали просто ставить предметы друг за другом либо разыгрывали с ними какую-то игру.

Чтобы создать объективные благоприятные условия для развития их речи и поднять ее до уровня речи детей данного возраста, мальчики были разлучены и помещены в разные группы детского сада.

Наблюдения показали, что, действительно, сам факт разлучения близнецов создал объективные предпосылки для развития их речи. Уже очень скоро дети стали включаться в общую жизнь детского коллектива и их речь начала приобретать формы и функции, свойственные детям 5—6 лет.

Таблица 10

Формы и функции речи до и после разлучения близнецов (в %)
(по данным А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович)

Формы речи	До разлучения		Через 3 мес. После разлучения		Через 10 мес. После разлучения	
	Юра	Леша	Юра	Леша	Юра	Леша
Речь, связанная с непосредственным действием	92,8	94,1	44,2	60,7	33,2	25,8
Планирующая речь	4,4	4,3	40	36,3	45,9	46,5
Повествовательная речь	2,8	1,6	15,8	3	20,9	27,7

Данные, приведенные в табл. 10, свидетельствуют, что в функциях речи произошли существенные изменения. Это в первую очередь касается интенсивного развития планирующей функции речи

Таблица 11

Объем фраз, понимаемых детьми вне ситуации действия (в %)
(по данным А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович)

Фразы	До разлучения		Через 3 мес. После разлучения		Через 10 мес. После разлучения	
	Юра	Леша	Юра	Леша	Юра	Леша
Непонятные вне ситуации	82,6	78,2	11,4	18,8	0	0
Понятные вне ситуации	17,4	21,8	88,6	81,2	100	100

и, следовательно, возрастающего ее влияния на организацию деятельности. Существенно важным является и появление повествовательной речи.

Естественно, что в связи с изменением функций речи значительно возросла и степень понимания ее детьми (табл. 11).

Таким образом, устранение замкнутого общения близнецов друг с другом вызвало существенные изменения как функций, так и структуры их речи. Через некоторое время речь близнецов сравнялась с обычной для этого возраста речью других детей.

Появление расчлененной речи, обозначающей предметы, действия и отношения, позволило близнецам выйти за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации и подчинить свои действия сформулированным в речи сюжету и замыслу.

Сдвиги в развитии речи ярко сказались и на игровой деятельности детей: из процессуальной игра становилась предметной, смысловой, когда действия подчинены сформулированному в речи замыслу.

В рисовании и конструктивной деятельности также произошли существенные сдвиги. Так, конструирование приобрело характер осмысленной реализации замысла, который, будучи раз сформулирован, подчиняет себе все дальнейшие действия ребенка, преодолевающего тем самым случайные внешние влияния. Возникла значительно большая устойчивость всего процесса деятельности; дети начинали сравнивать ее продукты с первоначальным замыслом и исправлять их. То, что эти сдвиги наступили в относительно короткий срок, в течение которого произошел перелом в развитии речи детей-близнецов, позволяет предполагать, что эти изменения тесно связаны именно с овладением системой языка, которое определило и новое строение деятельности детей, а тем самым и новое содержание их психической жизни.

§ 3. Развитие предметных действий и умственное развитие ребенка в раннем детстве

Уже к концу первого года жизни обнаруживается существенное изменение в развитии действий ребенка, заключающееся в переходе от неспецифических действий с предметами к специфическому их использованию. У детей 7—8 мес. ничего не менялось в их собственном неспецифическом действии с игрушками, если взрослый показывал,

например, как надо кормить и укачивать куклу. Дети продолжали действовать с игрушками так же, как и с другими предметами, — постукивали ими, размахивали, тащили их в рот, но не производили тех действий, которые им показывали взрослые. Приблизительно в 10—11 мес. дети уже начинают проделывать с игрушками те действия, которые показали им взрослые. Однако вначале это происходит у детей только в совместной деятельности со взрослыми. А уже на этой основе несколько позже появляются и самостоятельные действия детей с предметами, повторяющие то, что было в их совместной деятельности со взрослыми. Содержание этих действий обычно очень бедно и ограничивается двумя-тремя манипуляциями с предметом, например куклу укачивают, кормят и т. п.

Эти действия еще не являются изображением действий взрослых; в них лишь повторяется то, что было усвоено ранее в совместной со взрослыми деятельности. Особенность этих первых специфических манипуляций ребенка с предметами состоит в том, что они закреплены за теми единичными предметами, на которых были первоначально выполнены вместе со взрослыми и усвоены. Сходство игрушки с тем или иным предметом, изображением которого она является, не играет еще никакой роли. Для ребенка еще несущественно, напоминает ли игрушечная чашечка, из которой он поит свою куклу, ту чашку, из которой он пьет сам. Но важно, чтобы это была или та же самая чашка, или сходная с той, из которой взрослый совместно с ребенком поил куклу.

Таким образом, на этом этапе развития действия ребенка связаны не с предметом, имеющим вполне определенное назначение и способ действия, а с единичной вещью, на которой был показан и усвоен способ манипулирования с ней. Первые функциональные действия с предметами не являются еще собственно предметными действиями, хотя последние и появляются на основе специфического манипулирования. Здесь нет еще отношения к вещи как к предмету, в котором фиксированы именно способы действия с ним и который требует приспособления отдельных движений к этим исторически сложившимся способам.

Раннее детство — это период формирования собственно предметных действий, период усвоения общественно выработанных способов употребления предметов. Впервые именно в раннем детстве

эти способы выступают перед ребенком как действительность, которой он должен овладеть. Естественно, что овладение этой новой сферой действительности невозможно без руководства взрослых.

В усвоении предметных действий важнейшая роль принадлежит речи как основному средству общения взрослых с ребенком. В связи с значительным развитием понимания речи слова взрослого теперь не только привлекают внимание ребенка к показываемому предмету, не только направляют и организуют его действия, но и определяют их содержание. Эту функцию речь взрослых начинает выполнять потому, что в ней, с одной стороны, формулируется для ребенка задача («принеси», «отнеси», «положи», «нарисуй то-то» и т. д.), с другой — указываются сами способы выполнения действий («держи карандаш так», «возьми этой ручкой», «сначала положи, потом закрой» и т. п.). Речь выступает здесь в качестве носителя опыта действий: в ней этот опыт закреплен и через нее передается.

Для ребенка второго года жизни игрушка еще не представляет собой предмета, специально предназначенного для него и изображающего предметы, с которыми действуют взрослые. Особенно это относится к сюжетным игрушкам, т. е. к таким, которые являются моделями, изображающими настоящие предметы. Так, детский автомобиль до того времени, пока ребенок не познакомится с настоящим автомобилем, выступает для него не как игрушка, а лишь как предмет, с которым связаны определенные манипуляции. Это относится и к изображениям животных, к барабанам, трубам и т. п.

Наряду с игрушками, изображающими предметы, ребенок сталкивается и с настоящими вещами, такими, например, как чашка, ложка, предметы одежды, карандаши, бумага и т. п. Кроме этого, перед ним открывается еще и мир предметов, связанных с деятельностью взрослых и непосредственно недоступных ребенку. Таковы, например, предметы, служащие для приготовления пищи (кастрюли, плита и т. п.), или другие предметы деятельности взрослых (чернильницы, лампы и т. п.).

Развитие предметных действий проходит сложный путь, в котором переплетены действия с разными категориями предметов и внутри которого игровые действия дифференцируются от собственно предметных.

Формирование действий в раннем детстве тесно связано с изменением характера ориентировочной деятельности ребенка раннего возраста.

Ф. Р. Дунаевский [44] изучал поведение детей от 9 мес. до 3 лет в ситуации, в которой им предоставлялась полная самостоятельность в действии с предметами. Набор предметов состоял из деревянных фигурок, подобранных так, что между любыми из этих

фигурок в процессе манипулирования могли быть обнаружены те или иные соотношения: они могли быть вложены одна в другую, поставлены одна на другую и т. п. Далее, каждая из фигурок могла быть ясно отличена от других, содержащихся в наборе, и, следовательно, требовала и особого ознакомления, и особого действия.

Прежде всего обнаружилось, что чем старше дети, тем они реже повторяют одинаковые действия с фигурками. В период от 1 года до 3 лет повторяемость действий падает в 3 раза.

Далее было выявлено, что с возрастом значительно возрастает количество игрушек, вовлекаемых в деятельность ребенка. Так, дети до 13 мес. пользовались лишь 28% имевшихся в наборе предметов; в возрасте от 14 до 18 мес. — 61%, а от 19 до 36 мес. — 89%.

Каждый ребенок, прежде чем он начинал производить те или иные действия, предварительно знакомился с предметом — осматривал, ощупывал его, манипулировал им, как бы выясняя возможности, которые он предоставляет для действий. На самых первых стадиях раннего детства это предварительное ознакомление с предметами происходит главным образом при помощи тактильного и кинестетического анализаторов, т. е. носит характер манипулятивной деятельности, но постепенно сменяется чисто зрительной ориентировкой. Благодаря этому определение возможных действий с предметом происходит значительно быстрее, почти мгновенно. Если у детей в 13 мес. количество движений по ознакомлению с предметом посредством «громоздких» форм анализа (при помощи тактильного и кинестетического анализаторов) составляет 51,6% по

отношению ко всем движениям за экспериментальный сеанс, то в 17 мес. оно падает до 25%, в 26 мес. — до 8,6%, а в 32 мес. составляет только 7,6%.

Форма предметов, в данном случае фигурок, представляет собой основу для тех ориентиров, по которым ребенок устанавливает возможные действия с предметом. Вначале он выясняет особенности формы только через манипулирование, но затем опыт такой манипулятивной ориентировочной деятельности впитывает в себя зрительный анализатор. Преимущества зрительной ориентировки заключаются не только в ее быстроте, но и возможности одновременного охвата многих сторон предмета.

Для детей раннего возраста ориентировка в предмете — это не только выяснение вопроса «что такое?», но главное — «что с этим можно делать?». Поэтому даже зрительная ориентировка в предмете на этой стадии развития главным образом предназначена для выяснения возможностей действия с предметом. В связи с этим радикально меняется и основная особенность ориентировки в предмете. Если для ориентировки типа «что такое?» решающим является ее быстрота, то для ориентировки типа «что с этим можно делать?» решающее значение имеет ее устойчивость,

способность не угасать до исчерпания всех возможных действий с предметом.

Такое изменение ориентировочной деятельности у ребенка раннего возраста является следствием развития функциональных действий с предметами и вместе с тем предпосылкой для усвоения собственно предметных действий.

При изучении формирования предметных действий необходимо учитывать всю систему условий, в которых происходит овладение действиями с тем или иным предметом. При этом следует различать две группы предметов. Первую группу составляют предметы-орудия, например: ложка, совочек, лопатка, карандаш, чашка и т. п. Действия с ними обладают логикой, связанной как с особенностями самих предметов (формой, различными по функции частями и т. п.), так и с условиями их использования, в том числе со свойствами тех предметов, на которые направлено воздействие предметом-орудием. Так, степень жесткости требований к действию с пустой чашкой значительно меньше и допускает большую свободу движений, чем при питье из чашки молока, когда все движения должны быть приспособлены не только к форме чашки (ее ручке, объему), но и к наличию в ней молока.

Вторую многочисленную группу предметов составляют так называемые игрушки, действия с которыми не обладают столь жесткой логикой и обеспечивают большую свободу движений.

Естественно, что между этими группами предметов нет непроходимой грани и один и тот же предмет может выступать то как предмет-орудие, то как игрушка. Например, ложка при еде выступает как орудие, к особенностям которого ребенок приспосабливает свои действия; но та же ложка вне ситуации еды лишается этой логики действий и превращается в «игрушку», с которой ребенок действует свободно — он может ею постукивать по другому предмету, бросать, втыкать в различные отверстия и т. п. И наоборот, какой-нибудь кубик позволяет производить с ним самые разные действия, но, будучи включенным в условия определенной задачи, он станет предметом-орудием с вполне жесткой системой выполняемых с ним действий, как, например, при заколачивании им в песок колышка. Кроме того, существует множество предметов, не

являющихся орудиями в собственном смысле этого слова, но действия с которыми являются вполне определенными. Таковы, например, различные волчки, для вращения которых нужно произвести очень точное движение, обручи для катания, мячи и некоторые сложные игрушки, изображающие предметы обихода взрослых, — посуда и т. п.

Овладение разными типами предметов, естественно, происходит с некоторыми различиями. Основным и ведущим является овладение предметами-орудиями, так как именно с ними наиболее тесно связаны общественные способы употребления предметов. Необходимо

подчеркнуть, что количество предметов-орудий, которыми овладевает ребенок раннего возраста, сравнительно невелико. Однако дело не в их количестве, а в том, что это именно те предметы, при усвоении способов действий с которыми ребенок прямо сталкивается с общественными способами их употребления и с требованиями взрослых, являющихся носителями этих способов. Поэтому в раннем возрасте совместная деятельность ребенка со взрослыми при овладении предметами-орудиями выражена наиболее ярко. Взрослый не только показывает ребенку соответствующее действие, но действует совместно с ним, руководит действиями ребенка до тех пор, пока они не приблизятся к образцу. Важно отметить, что именно овладение действиями с предметами-орудиями оказывает наиболее существенное влияние и на интеллектуальное развитие ребенка.

П. Я. Гальперин [28] впервые ввел четкое различие между двумя видами действий с предметами. В одном случае предметом действуют так, как действуют самой рукой; предмет становится как бы простым удлинением или придатком руки. Такие действия можно условно назвать «ручными». Во втором случае рука подчиняется требованиям орудийных приемов. Ее движения перестраиваются в той мере, в какой они противоречат логике орудия; именно при усвоении орудийных операций для ребенка возникает и само орудие как та новая действительность, которой можно овладеть. Такие действия можно назвать «орудийными».

Действия с одним и тем же предметом могут быть то ручными, то орудийными. Это хорошо видно на примере овладения таким орудием, как ложка, самостоятельному употреблению которой ребенка начинают обучать очень рано, в самом начале второго года жизни. Овладение ложкой как орудием для приема пищи оказывается для ребенка вовсе не простым делом и дается ему далеко не сразу. П. Я. Гальперин так описывает этот процесс: «Прежде всего ребенок старается захватить ложку возможно ближе к ее рабочему концу. Он, не стесняясь, лезет пальцами в ее углубление, лишь бы часть, которой непосредственно орудуют, по возможности сливалась с его кулачком. Целесообразность такого намерения становится тотчас очевидной. После того как няня заставляет его взяться за ручку ложки и они вместе зачерпывают кашу, ребенок резким движением поднимает ложку ко рту косо снизу вверх — и большая часть содержимого выливается. Ребенок действует так, как если бы он подносил ко рту свой кулачок. Ложка с функциональной стороны является не более чем продолжением его руки, и конец ее тем верней попадает в рот, чем ближе он к самой руке. Простая «орудийная логика» ложки — она особенно ясно выступает, когда, зачерпнув жидкость, обтирают донышко ложки о край тарелки, — требует, чтобы наполненная ложка, все время находясь в горизонтальном положении, была сначала поднята вертикально

до уровня рта и только после этого по прямой направлена в рот. Эта простая логика не выступает перед ребенком. Ложка в его руке еще не орудие, а средство, вынужденное замещение руки и, как таковое, плохое замещение. Лишь после довольно длительного обучения ребенок усваивает основные приемы пользования ложкой: не прямо в рот, но сначала вверх и все время строго горизонтально. Но еще долго впоследствии он пытается взять ложку (кулачком) ниже верхнего широкого края ручки».

В этом примере ясно выступает смена «ручных» операций «орудийными», но недостаточно выделены основные этапы овладения орудием. Для выяснения вопроса о различиях между «ручными» и «орудийными» операциями и об основных этапах овладения последними П. Я. Гальпериным было предпринято специальное исследование. Перед детьми в возрасте от 2 до 7 лет ставилась задача доставать из ящика игрушки. Площадь ящика — 70x50 см, высота — 60 см, на дне ящика находились различные игрушки: целлулоидные рыбки, различные кубики, полированные бочоночки и т. п.

Доставать все эти игрушки надо было с помощью специальной лопатки, у которой лопасть была загнута под прямым углом к ручке (по типу сапки). Доставать игрушки руками запрещалось. Ребенок должен был поддеть на загнутую под прямым углом лопасть игрушку, находящуюся на дне ящика, и затем вынуть ее, поднимая лопатку строго вертикально, иначе игрушка скатывалась и падала обратно. В состав действия с этим орудием-лопаткой входили различные операции: поддевание игрушки, ее закрепление на лопасти и, наконец, поднимание. Как показало исследование, в среднем в возрасте около 4 лет дети полностью овладевают основными операциями с этим орудием. Ясно наметились четыре основные стадии овладения орудийными операциями.

На первой стадии дети непрерывно повторяют с небольшими вариациями однотипные и малоэффективные действия лопаткой. Удачные приемы сразу не закрепляются и, раз появившись, часто снова уступают место менее удачным. Постепенно по ходу выполнения задачи удачных приемов становится все больше. Они возникают непреднамеренно со стороны ребенка, под прямым влиянием обстоятельств, не выделяются ребенком и не закрепляются.

Отличительной чертой этой ранней формы овладения орудийной операцией является прямое действие орудием по отношению к предмету, выступающему перед ребенком в своих непосредственно данных свойствах (т. е. безотносительно к орудию). Ребенок, производя пробующие движения, ориентируется вначале именно на эти непосредственно усматриваемые свойства, прямо связанные с достижением цели. Дети настойчиво «охотятся» за одной какой-либо игрушкой, упорно отбрасывая остальные; они все снова и снова

меняют способы захвата орудия. Эту стадию П. Я. Гальперин условно назвал стадией целенаправленных проб.

На второй стадии наряду с попытками, которые внешне выступают как быстро сменяющиеся пробы, проявляются отрезки деятельности, когда на протяжении сравнительно длительного времени ребенок осуществляет одну и ту же операцию. При этом случайно возникшее благоприятное положение орудия (лопатки или игрушки на лопатке) немедленно задерживается, и все усилия ребенка направлены на то, чтобы его использовать. С этого момента на смену быстрым, часто сменяющимся действиям приходит осторожное и замедленное выполнение немногих движений. Ребенок как бы

«стережет» появление определенных положений орудия, хотя еще и не владеет приемами, которые могли бы к ним уверенно вести. Эту вторую стадию развития орудийной деятельности П. Я. Гальперин назвал стадией подстерегания.

На этой ступени овладения орудием у ребенка впервые обнаруживается мышление, обосабливающееся от непосредственно производимой им деятельности и выступающее внутри ее уже в форме подстерегания и подхватывания случайно возникающих благоприятных положений орудия в его соотношении с предметами, на которые направлены действия.

На третьей стадии ребенок делает уже активные попытки создать удачные положения предмета. Он уже не выжидает, когда оно получится случайно, а пытается воспроизвести его намеренно. Однако действительное понимание отношений орудия и предмета, на который направлено воздействие, у ребенка еще далеко не полное, поэтому и употребляемые им приемы не всегда являются наилучшими, более того, часто они оказываются нецелесообразными. Характерным является упорство и настойчивость, с которыми ребенок пытается осуществить раз найденные способы. Вопреки непрерывным затруднениям и неудачам, он снова и снова возвращается к этим приемам. Отказавшись от одного приема, он переходит к другому, который пытается осуществить с той же настойчивостью. Фиксация отдельных приемов, оказавшихся успешными в прошлом опыте, и упорные попытки их использования являются показателем активного вмешательства мышления ребенка в деятельность. Существенно здесь не то, что оно еще не отражает достаточно адекватно и полно объективных отношений, а то, что оно активно и настойчиво вмешивается в процесс поисков. По признаку непрерывного вмешательства мышления ребенка в его деятельность П. Я. Гальперин назвал эту стадию стадией навязчивого вмешательства.

Наконец, на четвертой стадии исчезает навязчивое применение приемов. Все течение деятельности, и особенно быстрое исправление на ходу ее случайных нарушений, осуществляется ребенком с достаточно полным учетом объективных свойств и связей

вещей. Ребенок в своем поведении как бы руководствуется правилом: свойства орудия должны соответствовать материальным условиям задачи. Эта стадия отличается как полнотой и точностью учета объективных отношений, так и овладением навыками в выполнении нужных движений. В соответствии с этим она и была обозначена как стадия объективной регуляции.

Эта последняя стадия, наблюдавшаяся в описанных опытах П. Я. Гальперина, отнюдь не является вообще последней в развитии орудийной деятельности детей. Есть все основания полагать, что это развитие идет дальше.

Полученные в исследовании П. Я. Гальперина факты показывают, как при переходе от «ручных» операций к «орудийным» в практической деятельности ребенка происходит зарождение интеллектуальных операций, наглядно-действенного мышления в его наиболее простых и первичных формах. На трех стадиях овладения орудием из четырех (за исключением первой) ясно выступает участие мышления в выполнении действий. Если на второй стадии пробы комбинируются с операцией по подстереганию случайно возникающих удачных положений, то на третьей, а тем более на четвертой стадии наглядно-действенному мышлению принадлежит уже определенная роль в осуществлении практической деятельности.

В этих опытах можно наблюдать, как в процессе практической деятельности выделяются отдельные интеллектуальные операции, постепенно превращающиеся в особую деятельность мышления.

На основании этих фактов П. Я. Гальперин пришел к выводам, имеющим значение не только для характеристики овладения орудийными действиями, но и для понимания генезиса мышления. Мышление вначале отстает от практической деятельности не только по общему развитию, но и по составу специальных операций, так как оно развивается из этой практической деятельности, перенимая от нее приемы и возможности. При своем возникновении наглядно-действенное мышление воспроизводит как бы вчерашний день практической деятельности. Однако практическая деятельность, опираясь даже на такое мышление, делает существенный шаг вперед в овладении орудием.

Таким образом, раннее детство является периодом становления первичных форм наглядно-действенного мышления, возникающих в процессе замены ручных операций орудийными, в результате усвоения ребенком общественных способов употребления вещей, т. е. предметных действий.

В описанных опытах, в условиях эксперимента, возникновение орудийных операций происходило в самостоятельной деятельности ребенка. Он выступал здесь как «изобретатель» приемов использования предложенных ему орудий. В реальном же развитии ребенка орудийные операции возникают не из самостоятельной практической его деятельности, а усваиваются при помощи взрослых.

Они ставят перед ним задачу овладения предметами и с помощью словесной инструкции или путем показа определяют значение каждого предмета и способы действий с ним. Таким образом, орудийные приемы с самого начала выступают перед ребенком как общественно заданные. Усваивая орудийные операции, ребенок сам становится общественно действующим существом.

В связи с тем что ребенок обычно не самостоятельно находит необходимые приемы использования орудия, а их ему дает взрослый, то и внешняя картина описанных стадий овладения орудием несколько изменяется. Так, первая стадия проб может при усвоении вовсе не выступать; на второй стадии «подстерегание» удачных положений будет относиться к уже показанным взрослыми действиям; и на третьей — упорство и настойчивость также будут проявляться по отношению к этим действиям. Но и в этих случаях предлагаемые способы усваиваются в процессе практической деятельности самого ребенка с предметом действия, подлежащего усвоению.

Формирование интеллектуальных операций у ребенка в возрасте от 1 года до 3 лет происходит главным образом в процессе овладения орудийными действиями, потому что, во-первых, они являются значительно более определенными и постоянными, чем другие виды действий, а поэтому легче выделяются и фиксируются; во-вторых, в орудийных операциях гораздо рельефнее выражена связь орудия с предметами, на которые направлено действие орудием, и тем самым создаются более благоприятные, оптимальные условия для ориентировки именно на эту связь.

Овладение предметными действиями оказывает решающее влияние не только на возникновение отдельных интеллектуальных операций, но и на формирование речевых обобщений. Это показано в исследовании Н. Х. Швачкина [219], который в специальных

экспериментах формировал у детей обобщение по присущим предметам признакам и свойствам. Работа проводилась двумя способами. При первом способе детям давали игрушки и указывали их названия. После того как дети осваивались с этими игрушками — узнавали и правильно называли их, в эксперимент вводились другие такие же игрушки, но иначе окрашенные. При этом выяснялось, сумеют ли дети перенести (обобщить) названия первых игрушек на другие, отличавшиеся только цветом. В тех случаях, когда такого обобщения не происходило, детей путем противопоставления разно окрашенных предметов специально учили абстрагировать цвета (например, голубой цвет противопоставлялся голубовато-зеленому, потом зеленому, потом зеленовато-желтому, затем желтому — и так до оранжевого цвета).

При другом способе формирования обобщения детям предлагался комплект игрушек, и они усваивали их названия и назначение путем овладения предметными действиями с ними в ходе специально

организованной игры. Так, совком они насыпали песок, ведром доставали воду из колодца и т. п. После того как названия и способы действия с предметами усваивались, в игру вводились такие же предметы, но окрашенные в другие цвета, и также выяснялось, будет ли происходить обобщение.

Особый интерес представляют данные, полученные по второму способу формирования обобщений. Оказалось, что вначале большинство детей после ознакомления с игрушками не смогли сразу перенести названия на игрушки, окрашенные в другие цвета (дополнительные) и до этого в игре не употреблявшиеся. Но после того, как эти игрушки включались в игру и дети производили с ними действия, обобщение возникало и дети могли абстрагироваться от цветовых различий предметов и обобщать их по сходству.

Н. X. Швачкин особо указывает, что быстрое абстрагирование от случайных признаков предметов (в данном случае от цветовых различий) имело место только там, где дети в процессе игры применяли предметы в качестве орудий своей деятельности. В таком быстром абстрагировании и заключалось основное преимущество второго способа формирования обобщений. Даже те дети, которые не справлялись с абстрагированием цвета по первому способу, легко справились с задачей при переходе ко второму. На основе полученных данных автор этого исследования приходит к выводу, что при формировании предметных действий ребенка изменяется значение употребляемых им слов, развивается обобщение, и слово, ранее служившее лишь именем данного предмета, теперь выражает общее понятие о нем.

На основе исследования Н. X. Швачкина можно выделить три основные ступени в развитии обобщения у детей в возрасте от 1 года до 2,5 лет.

На первой ступени имеют место ранние наглядные обобщения, при которых предметы группируются по наиболее ярким, выделяющимся признакам, чаше всего цветовым. На этой стадии ребенок еще не владеет предметными действиями.

В дальнейшем, на второй ступени, ребенок на основе таких действий начинает выделять отдельные предметы, объединяя зрительные и осязательные их образы в единое представление. При этом все признаки предметов равнозначны; ребенок не отделяет еще основные, устойчивые признаки от вторичных, изменчивых.

На третьей ступени начинают формироваться общие понятия. Ребенок вычленяет из всех признаков сопоставляемых предметов наиболее существенные и постоянные.

Таким образом, при усвоении предметных действий, главным образом орудийных, в предметах выделяются наиболее общие и постоянные признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер общих понятий.

89

Особую линию усвоения предметных действий, приводящую к появлению специфических игровых действий и предпосылок к возникновению творческой ролевой игры, представляет овладение действиями с игрушками. Как уже указывалось, эти действия объективно отличаются от действий с предметами тем, что они даны в менее жесткой системе условий и, следовательно, не требуют таких устойчивых и однозначных операций, как орудийные действия. То, что для взрослых является игрушкой, т. е. предметом, созданным специально для детей и лишь изображающим предметы, для маленького ребенка таковым с самого начала не является. Игрушка выступает сперва для него такой же вещью, как и всякий другой предмет, и лишь постепенно она становится для него собственно игрушкой — предметом, изображающим «настоящие» предметы.

Вопрос о развитии действий с игрушками подробно изучался Ф. И. Фрадкиной [203]. На первом этапе своего развития эти действия усваиваются в ходе совместных действий со взрослыми, которые производят и показывают их ребенку (например, показывают, как нужно поить куклу, водить гулять или укачивать ее, как кормить лошадку или собачку и т. п.). Характерной чертой первого этапа усвоения этих действий является их связь только с тем предметом, на котором они были показаны и усвоены и который выступает как «настоящий» предмет, а не как модель или копия другого предмета. В этой единичной связи действия с игрушкой с самого начала содержится известное противоречие, так как большинство сюжетных игрушек (моделей «настоящих» предметов) не имеет твердой системы выработанных и точно фиксированных способов действий с ними. Игрушечный бочонок может быть использован по-разному в различных условиях — из него можно поить кукол, в него можно наливать воду или насыпать песок, им можно делать песочные куличи, его можно надеть кукле на голову вместо шляпы, можно катать, как колесо, и т. п. Взрослый не требует от ребенка употребления этих предметов только одним определенным способом и только в одних и тех же условиях. Поэтому и ребенок начинает пользоваться этими игрушками весьма свободно.

Несколько позднее дети воспроизводят показанные им действия уже не только на тех игрушках, на которых они были усвоены, но и на разных игрушках. Они «кормят» не только тех животных, которых вместе с ними «кормил» взрослый, но и других: не только петушка, но и лошадку, куклу и т. п. Возникает перенос усвоенных действий на другие предметы. В дальнейшем границы такого переноса расширяются, и вместе с этим появляются действия, не показанные взрослыми и не усвоенные в совместной деятельности с ними, а являющиеся воспроизведением отдельных моментов из жизни ребенка и взрослых. Эта тенденция к воспроизведению в действиях с предметами отдельных случаев своей жизни выражается,

90

в частности, в том, что дети предпочитают пользоваться в игре или предметами обихода, или игрушками, их напоминающими, независимо от того, фигурировали они в совместных действиях со взрослыми или нет.

При этом происходит перенос действий с «настоящих» предметов на игрушки и появляются действия с игрушками как с «настоящими» предметами.

Перенос действий с одного предмета на другой и с «настоящего» предмета на его изображение, на игрушку, является тем реальным процессом, в котором происходит отделение действий от самого предмета и их обобщение.

Перенос действий с предметов обихода на игрушки происходит при существенном изменении условий употребления этих предметов. Например, при кормлении куклы из тарелочки может отсутствовать пища, т. е. одно из необходимых условий, при которых осуществляется кормление. Такое изменение условий выполнения действий с игрушками неизбежно приводит к необходимости дополнять словом недостающие звенья. Ребенок кормит куклу и называет отсутствующую пищу. «Это кисель, на, кушай!» — говорит девочка (2 года 5 мес.), подавая кукле «пищу» из мисочки. Одновременно дети начинают использовать одни предметы в качестве заместителей других, действуя с ними в соответствии с той функцией, которую они выполняют в игре. Дети дополняют недостающие условия различными предметами, главным образом не имеющими фиксированных способов действия, — палочками, кубиками, камешками и т. п. и используют их то как мыло во время мытья куклы, то как градусник во время измерения температуры и т. п.

Как правило, такие предметы употребляются детьми только как дополнительные к предметам обихода или игрушкам. Они приобретают то или иное значение в зависимости от того, какое действие должен выполнить ребенок с основным предметом, с основной игрушкой.

На начальных этапах использования дополнительных предметов в качестве заместителей дети самостоятельно не дают им новых, «игровых» названий и либо совсем не отвечают на вопрос: «Что это?», либо дают обычные названия. Только в том случае, если взрослые, предлагая детям эти предметы, сами давали им и игровые названия, дети, употребляя предметы в соответствии с новым названием, затем так же называли их.

Иногда при наблюдениях за играми маленьких детей создается впечатление, что они самостоятельно, без помощи взрослых, дают предметам игровые названия. Однако тщательные наблюдения день за днем игр ребенка показали, что самостоятельное игровое название возникает только на основе и после называния предметов взрослыми. Так, девочка Аня (2 года 6 мес.) по совету взрослого кормит

свою куклу шариком. Она обращается к кукле: «Бери ручками», — кладет шарик ей в руку, говоря: «Бери, кушай», — и подносит руку куклы с шариком к ее рту. Когда же взрослый, показывая на шарик, спрашивает: «Что это?», Аня неожиданно отвечает: «Мыло». Оказывается, шарик предлагался взрослым и назывался им «мыло» накануне, во время купания куклы. Это данное взрослым игровое название и сохранилось.

В дальнейшем дети используют различные «полифункциональные» предметы в дополнение к сюжетным игрушкам и уже самостоятельно называют их игровыми именами в соответствии с той функцией, которую выполняют эти предметы. Важно подчеркнуть, что ребенок всегда раньше действует с предметом определенным образом, а лишь затем дает ему игровое название. Ф. И. Фрадкина отмечает, что при использовании «полифункциональных» предметов в качестве заместителей дети предъявляли

минимальные требования к их сходству с «настоящими» предметами: все, чем можно тереть куклу, может заменить мыло, все, что можно положить под мышку, может быть «градусником» и т. п. Ребенку важно лишь, что с замещающим предметом он может провести то действие, которое обычно осуществляется с «настоящим». Сходства же, даже приблизительного, в цвете, форме, материале и других признаках не требуется.

Выполнение предметного действия в новых условиях и перенос его на другие предметы являются теми реальными процессами, в которых происходит отделение действия от предмета, за которым оно первоначально было жестко закреплено, и его обобщение.

Я. З. Неверович [149] предлагала детям раннего возраста производить усвоенное предметное действие тогда, когда требовался его перенос с одного предмета на другой. Предполагалось, что в возможности переноса скажется характер овладения предметным действием.

Детям младшего, среднего и старшего преддошкольного возраста нужно было воспроизвести знакомые им действия с предметами в трех различных ситуациях: а) без предмета или с воображаемым предметом, б) с помощью палочки, т. е. с предметом, не имеющим жестко фиксированного способа действий с ним, в) с помощью другого предмета, имеющего строго определенный способ действий.

Полученные количественные данные, характеризующие выполнение действий в этих ситуациях, представлены в табл. 12.

Все младшие дети (от 1 года до 2 лет) отказывались изображать действия без предмета или с воображаемым предметом; при помощи палочки они также не могли воспроизвести действий, которые они обычно выполняют с предметами; перенос действия на другой предмет им также не удается. Это указывает на то, что самые младшие дети еще не отделяют действие от самого предмета; хотя

Таблица 12

Число детей раннего возраста, выполняющих действие в различных ситуациях (в %) (по данным Я. З. Неверович)

Ситуация	Характер выполнения движений							
	отказ от изображения		показ результата действия		показ способа действия		показ рисунка движения	
	Средние	Старшие	Средние	Старшие	Средние	Старшие	Средние	Старшие
Действие с воображаемым предметом	60	3,5	40	82,0	—	14,5	—	—
Действие с помощью палочки	21	6,6	68	67,9	5	25,5	—	—
Действие с другим предметом	83	32,0	9	57,0	8	11,0	—	—

за предметом уже фиксируется определенное действие, но произвести его дети этого возраста могут только при наличии предмета и всей соответствующей ситуации.

Как показывают данные таблицы, дети средней группы уже настолько овладели предметными действиями, что могут их показать в отсутствие самих предметов. Такое воспроизведение действий облегчается при введении «нейтральных» предметов (например, палочки) и, наоборот, тормозится при введении других предметов, имеющих строго фиксированную функцию и способ употребления.

Наконец, в старшей группе наметившийся ранее перелом в развитии действий находит свое окончательное оформление. Дети уже настолько владеют действиями, что могут отделить их от предмета и переносить в другие условия.

Таким образом, в ходе усвоения предметные действия не только все более совершенствуются, но они отделяются от самих предметов, на которых были первоначально усвоены, и приобретают обобщенный характер. Все это является важной предпосылкой возникновения собственно игровых действий.

Важнейшим моментом развития предметных действий в раннем детстве, когда они уже обобщены, является возникновение у ребенка отношения к собственным действиям как к своим действиям.

В исследовании Ф. И. Фрадкиной содержится много фактов, показывающих, что отношение к своим действиям обычно возникает у детей на третьем году жизни. Именно тогда ребенок начинает впервые говорить о том, что действие, производимое им, например, с куклой, — это его действие. Так, мальчик Петя (2 года

93

5 мес.) водит палочкой по голове куклы, потом говорит: «Петя головку чесать». Вова (2 года 3 мес.) подносит ко рту лошади деревянную чашку и говорит: «Вова дает кушать». Таня (2 года 1 мес.) при переливании воды из одного сосуда в другой во время кормления куклы говорит: «Наливает воды Тата».

Таким образом, вслед за отделением действий от предметов и их обобщением возникает отнесение действий к себе. Этим создаются предпосылки для сравнения своих действий с действиями других, и, конечно, в первую очередь взрослых людей.

Дети, воспроизводя в игре действия окружающих, например воспитателя, няни, врача и т. д., сначала не называют себя именами этих взрослых, не сравнивают свои действия с их действиями, не отождествляют себя с ними.

Например, мальчик Вова (2 года 5 мес.) во время рассматривания картинок берет куклу и, указывая ее рукой на разные места картинки, называет: «Это девочка», «Это Маша», — а затем, так же показывая рукой куклы, стал спрашивать: «А это?» Мальчик указывает на несколько мест картинки, задавая тот же вопрос, но ответа на него не дает. При этом Вова не просто показывает кукле картинки, а показывает их так, как это делает воспитатель при работе с детьми. Однако Вова не называет еще себя именем воспитателя, не «видит» в своих действиях его действий. Воспроизводя объективно действия взрослых, ребенок еще не знает, что это их действия, не относится к ним как к действиям взрослых, которые он воспроизводит.

Несколько позже, после того как дети начинают в своих играх воспроизводить деятельность окружающих, они уже могут вслед за взрослым назвать себя именем того человека, действия которого они фактически изображают. Так, воспитатель обращается к

Ане (2 года 3 мес.) во время игры в «лечение» со словами: «Ты будешь тетя Оля (имя врача), а кукла придет — это больная». Аня, много раз «смазывая» ваткой лица кукол и животных, повторяет: «Аня — Оля, Аня — Оля».

Такое называние себя именем взрослого, после того как кто-то назвал хотя бы один раз ребенка этим именем, наблюдается не только в игре, но и в самые разнообразные моменты жизни. Например, Таня (2 года 5 мес.) за обедом докармливает детей, которые плохо едят. Воспитатель говорит: «Ты тетя Бася» (имя другого воспитателя). Таня повторяет: «Таня — тетя Бася, тетя Бася» — и, указывая на себя, говорит: «Это тетя Бася». Лида (2 года 3 мес.) во время занятия садится на стул воспитателя. Когда воспитатель говорит: «Это для тети Нины место, здесь тетя Нина сядет» (Нина — имя воспитателя), Лида заявляет: «Лида — Нина». Во время рассматривания больших картин, которые держит в руках воспитатель, она просит дать ей их. Воспитатель дает, говоря: «Ты будешь тетя Аня?» Лида сразу подхватывает это: «Лида — Аня, Лида —

Аня!», садится на место воспитателя и с изумительной детальностью копирует его слова и действия во время такого занятия.

Во всех этих случаях ребенок не берет еще на себя роли взрослого человека, как это имеет место в ролевой игре ребенка дошкольного возраста.

Об этом свидетельствует отсутствие дифференциации между игровой и «настоящей» ситуациями. Ребенок лишь сравнивает свои действия с действиями взрослых и замечает сходство между ними, когда педагог или другой взрослый подсказывает ему наличие такого сходства. Таким образом, сравнение ребенком своих действий с действиями взрослых, нахождение в них сходства происходят под определяющим воздействием воспитывающих ребенка взрослых.

Таким образом, при развитии предметных действий (орудийных и игровых) на протяжении раннего детства происходит:

во-первых, усвоение действий, их совершенствование и возможность производить их относительно самостоятельно, без непосредственного участия и помощи взрослых;

во-вторых, отделение действия от предмета и его обобщение;

в-третьих, сравнение своих действий с действиями взрослых. Все эти сдвиги в структуре и содержании действий ребенка раннего возраста являются необходимыми условиями для изменения его отношения к производимым им самим действиям. В процессе усвоения предметных действий взрослые, с одной стороны, повседневно указывают ребенку, что то или иное действие сделал именно он; с другой стороны, предъявляют ребенку требование все большей самостоятельности и поощряют ее проявления.

Эти указания и требования находят, наконец, благоприятную почву и принимаются ребенком. Возникает личное действие, т. е. такое действие, к которому ребенок относится как к своему, им самим производимому действию. Это обнаруживается в появлении на третьем году жизни, обычно на грани между первым и вторым полугодием, личного местоимения первого лица «я». Теперь ребенок говорит уже о себе не в третьем лице: «Вова бегает», а в первом: «Я бегаю», «Я стучу» и т. п. Вместе с тем принимается и требование самостоятельности, которое превращается в тенденцию к самостоятельным

действиям, выражается во все возрастающих требованиях ребенка предоставить ему возможность самостоятельно действовать и оформляется в речи в виде все учащающихся «я сам».

Возникновение личного действия и сознания «я сам» представляет собой новообразование раннего детства, на основе которого происходит изменение ранее сложившихся отношений со взрослыми и возникновение новых отношений. Ребенок переходит на новый этап своего развития.

95

Глава V

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (от 3 до 7 лет)

§ 1. Переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Общие условия развития ребенка-дошкольника

В раннем детстве в совместной деятельности со взрослыми и под их руководством ребенок овладевает рядом предметных действий. Некоторые из них дети могут выполнять только при непосредственной помощи и при участии взрослых, другие — производят самостоятельно. Так, на втором году жизни ребенок уже умеет самостоятельно, без помощи взрослых, ходить, а на третьем году жизни основные движения ребенка — бег, хождение, лазание — становятся все более совершенными и координированными. Овладевает ребенок и действиями, требующими тонких движений кисти рук и пальцев (например, держать карандаш и проводить им линии и штрихи на бумаге, застегивать пуговицу, пускать волчок и т. п.). При правильном воспитании к 3 годам ребенок может сам есть, почти самостоятельно умываться, одеваться и делать многое другое.

Как указывает Н. М. Щелованов, «эти успехи в развитии ребенка на протяжении третьего года жизни качественно изменяют все его поведение. Хотя роль взрослого по-прежнему остается ведущей в развитии ребенка этого возраста и сам он еще очень беспомощен, однако постепенное развитие на третьем году жизни ребенка делает его все более самостоятельным» [222].

Самостоятельность в преддошкольном возрасте проявляется в том, что каждый здоровый ребенок в узкой сфере своей практической жизни и в пределах своих небольших возможностей стремится действовать без помощи взрослых, проявлять некоторую независимость от них.

Проявление самостоятельности во всем том, в чем ребенок действительно может обойтись без помощи взрослых, приобретает постепенно форму стремления действовать независимо от взрослых и без их помощи даже в тех сферах, которые еще недоступны ребенку, в частности выполнять действия, которыми ребенок еще полностью не овладел. Указания на появление такого стремления к самостоятельности можно найти почти во всех дневниках о развитии ребенка как русских, так и зарубежных авторов.

Желания детей преддошкольного возраста удовлетворяются ухаживающими за ними взрослыми. Если ребенок хочет чего-либо недозволенного или невозможного в данный момент, взрослые

обычно переключают желание ребенка на другой привлекательный предмет. Желания ребенка этого возраста неустойчивы и быстро преходящи.

Возникновение личного действия и сознания «я сам» связано с появлением новой формы желаний, непосредственно не совпадающих с желаниями взрослых. Естественно, что новые тенденции в развитии ребенка, значительно усиливающие его собственную активность, приводят к возникновению у него и новых взаимоотношений со взрослыми, новых типов деятельности.

Как в зарубежной, так и в отечественной психологической литературе неоднократно отмечалось, что в этот период возникают некоторые трудности в воспитании детей. Среди симптомов этих трудностей на первом плане стоят проявления упрямства, негативизма и «обесценения» взрослых в глазах детей. Факты такого рода можно найти во многих дневниках и исследованиях[1]. Приведем несколько иллюстраций из дневника Н. А. Менчинской [139], в котором отмечаются следующие особенности ребенка, относящиеся к этому периоду. (В круглых скобках указывается возраст ребенка.)

(Иное толкование дают этим проявлениям последователи фрейдизма. Они видят в этом раннее действие сексуальных влечений, с чем якобы и связано возникновение ревности, нарциссизма и т. п. Такое толкование, сводящее социальные по своей природе явления к сексуальному инстинкту, с точки зрения научной детской психологии является ложным.)

«24 августа (2; 5, 21). За весь этот период у Саши было очень покладистое, мягкое настроение и было только два срыва — проявление непокорности и упрямства. Саша бросил на пол карточку, я велела ему ее поднять, вместо этого он плюнул на пол перед собой. Однажды в саду к нему подошла маленькая девочка, игра у них не клеилась, и вдруг Саша сказал: “Девоцька — бяка, воняка”, он видел, что я недовольна, и тем не менее продолжал: “Наля — бяка, воняка, мама — бяка, воняка”. (Мы присутствовали здесь обе.)

Эти эпизоды были исключением. Как правило, Саша очень сговорчив, ласков и послушен».

«8 ноября (2; 8, 5). Я говорю Саше: “Я на тебя рассержусь, как никогда еще не сердилась”. — “Покажи как”, — заявляет Саша с выражением любопытства на лице. Я не велела Саше брать в рот палочку, а на него

напало упрямство, он лизнул велосипед и на мое «нельзя» сказал: “Нет, мозня и висипед, и пальку” и т. п.».

«18 декабря (2; 9, 5). Утром, будучи еще в постели, он, шаля, вылил воду из своей кружки на столик. Я сказала ему, что я его за это накажу. Тогда Саша начал такие разговоры: “Я не буду с тобой водиться” (это выражение воспринято им от детей, применял его неоднократно к нам — взрослым, и мы ему это запрещали). Но только угрозой дело не ограничилось: “Я тебя костылем удалю”».

В этом же дневнике имеются факты, показывающие, что упрямство, негативизм и другие отрицательные явления в поведении ребенка носят избирательный характер.

Относительно редко обнаруживаясь в отношениях с матерью, они значительно чаще и в более резкой форме встречаются в отношениях с другими людьми (бабушкой и няней).

Так, например: «23 марта (3; 0, 20). Вчера няня была выходная. Саша оставался на попечении бабушки. Начал кривляться во время одевания, я попросила его бабушку уйти из комнаты, посадила его обратно на кровать и сказала ему, что, когда он решит одеваться без всяких кривляний, он может позвать бабушку. Скоро он позвал ее и одевался спокойно.

Придя, я узнала, что капризы при возвращении с гуляния повторились. Саша бегал по сугробу, бабушка не могла угнаться за ним, идти он не хотел, мой брат насильно внес его в комнату, а Саша устроил бешеный рев, не хотел есть и т. п.».

«(3; 0, 21). Я заболела, была целый день дома — в постели, и тут-то я обнаружила (в большой мере неожиданно), как испортился за последнее время характер Саши из-за неправильного подхода к нему со стороны окружающих. Пришлось объявить решительную войну с вновь появившимися капризами, с хныкающим тоном избалованного ребенка. Начал хныкать во время завтрака, говорить капризно, что не хочет есть. Я велела сейчас же убрать недопитый чай. Он плакал потом, что он хочет чаю.

Подходит к нему няня, чтобы позвать его, он опять: “Не хоцю”, пытается от нее отстраниться. Я ей велела взяться за свою работу. Через некоторое время он начал просить, чтобы его одевали, но теперь ему пришлось подождать, я сказала, чтобы няня окончила свою работу».

Записей о капризах становится все меньше, и вскоре они вовсе исчезают.

«30 августа (3; 5, 27). ...Нужно отметить, что неслучайно в моих записках за период лета отсутствуют упоминания о Сашиных капризах. К тому времени, когда я приехала в Партенин, Саша уже был уравновешенным, покладистым ребенком».

Фрагментарность и несистематичность этих записей не позволяют проанализировать все формы «капризов». Но нет сомнения, что они различны по своему психологическому содержанию. Н. А. Менчинская справедливо отмечает, что «капризы» были связаны с неправильным подходом к ребенку со стороны окружающих. Однако само требование какого-то «особого» подхода, отличающегося

от того, какой был раньше, свидетельствует о том, что в этот период происходят существенные сдвиги в психике ребенка, которыми и определяется необходимость новых его отношений с окружающими людьми.

А. Н. Голубева [35], изучая особенности психики детей младшего дошкольного возраста, показала, что при неблагоприятных условиях именно в трех-, четырехлетнем возрасте у ребенка часто появляется упрямство. Она отмечает, что такое упрямство носит избирательный характер: не наблюдалось ни одного случая проявления упрямства по отношению к своим ровесникам, как правило, оно проявляется по отношению к взрослым, причем к совершенно определенным лицам (так, у Сережи М. отмечалось упрямство только по отношению к одному воспитателю детского сада; а в семье — только по отношению к матери). У самых младших дошкольников упрямство не носит устойчивого характера и легко поддается исправлению.

А. П. Ларин [112], анализируя детское упрямство, отметил, что оно, при особо неблагоприятных условиях, иногда возникает очень рано, обычно в трехлетнем возрасте. Вначале упрямство носит избирательный характер, т. е. имеет своим объектом одного человека и не является привычной формой поведения в отношении всех взрослых. Но когда эта черта характера ребенка при неправильном воспитании начинает проявляться более или менее устойчиво, то она становится обобщенной, т. е. обнаруживается в той или иной степени по отношению ко всем людям или к определенному кругу лиц. Основными причинами возникновения упрямства, по данным А. П. Ларина, является ущемление самостоятельности ребенка, его инициативы и в особенности сознания и чувства свободы.

Эти причины лежат в области отношений ребенка и взрослого, которые не остаются неизменными в процессе психического развития ребенка. Они должны изменяться, и характер их изменения, особенно в младшем возрасте, целиком зависит от взрослых, которым приходится устанавливать с ребенком правильные отношения, соответствующие достигнутому им уровню развития. Отношения, обеспечивающие проявления самостоятельности ребенка на одном уровне его развития, могут стать стеснительными на следующем, более высоком уровне, и если их вовремя не изменить, то это может привести к проявлениям упрямства.

Возникающие при известных условиях в поведении ребенка упрямство и негативизм показывают, что в психике ребенка произошли существенные изменения, а старые его отношения со взрослыми, имеющие место в совместной с ними деятельности, противоречат новому уровню развития ребенка. «Кризис», «взрыв» в психике ребенка возникает только тогда, когда взрослые, не замечая его возросших возможностей и появившихся у него тенденций к самостоятельному воплощению желаний и преодолению некоторых

трудностей, продолжают ограничивать самостоятельность ребенка, ограничивают проявления его активности, его свободы. Если же взрослые не только не противятся желанию ребенка проявлять свою самостоятельность («я сам», «я хочу»), но всячески содействуют, конечно, в определенных, доступных для ребенка этого возраста пределах, этим стремлениям, то трудности воспитания или вовсе не возникают, или очень быстро устраняются. В этой связи важно подчеркнуть, что в дошкольных учреждениях, где для ребенка имеется значительно больше возможностей для самостоятельной деятельности и где отношения с воспитателями и другими детьми строятся на другой основе, чем в семье, в большинстве случаев подобные трудности не возникают.

Проявления упрямства, негативизма и «обесценения» взрослых являются внешним выражением происходящей в переходный период к дошкольному возрасту эмансипации ребенка от взрослых. Эта тенденция ребенка к самостоятельности является следствием основных новообразований, появляющихся в конце раннего детства, — личного действия и сознания «я сам». За этим скрываются глубокие изменения психологического строения самих действий ребенка. В раннем детстве все его действия непосредственно вызываются наглядной предметной ситуацией. До конца раннего детства желания ребенка не существуют для него как его личные желания. Практика совместной деятельности со взрослыми на протяжении раннего детства содержит бесконечное количество случаев, когда взрослые подменяют один привлекательный для ребенка предмет другим или вовсе запрещают ребенку действовать с привлекательным для него предметом.

Тенденции к немедленному осуществлению действий с предметами и связанных с ними желаний ребенка в раннем детстве определяются все расширяющимися возможностями действий и связанной с ними активной ориентировочно-исследовательской деятельностью. Многократное несовпадение желаний ребенка с реально проводимыми им действиями, включенными в совместную со взрослыми деятельность, и объективное подчинение их требованиям взрослых приводят к обобщению желаний ребенка и превращению их в собственные желания, могущие не совпадать с тем, чего требуют взрослые. Это находит свое выражение во все умножающихся и усиливающихся «я хочу». Впервые на этой основе возникает возможность соподчинения желаний, а следовательно, и борьбы между ними.

Н. М. Матюшина [138] специально исследовала вопрос о борьбе мотивов на протяжении раннего детства и дошкольного возраста. Детям в возрасте от 9 мес. до 7 лет предлагались разнообразные задачи, при выполнении которых непосредственные желания ребенка находились в разных отношениях с мотивами-ограничителями, т. е. мотивами, требовавшими отказа или ограничения непосредственных

побуждений. Кроме таких задач автор предлагал детям выбор предмета из нескольких.

Исследование показало, что уже на втором году жизни возникает выбор, вначале связанный с колебаниями (при выборе ребенок переводит взор с одного предмета на другой). В возрасте от 2 до 3 лет выбор привлекательного предмета происходит с большим трудом. Ребенок не сразу берет привлекательную игрушку, а сначала внимательно рассматривает все предложенные и лишь затем выбирает одну. Если после этого ему предлагалось взять выбранную игрушку и уйти в другую комнату, то он клал ее на место и еще поспешнее начинал перебирать другие игрушки. Если не увести ребенка, настойчиво потребовав взять для себя игрушку, то выбор продолжается без конца.

Опыты с выбором показали, что желания детей этого возраста связаны с непосредственно воспринимаемой ситуацией; ребенок очень рано способен переживать состояние внутреннего разлада, и отдать предпочтение какому-либо одному желанию для него еще очень трудно. Если детям предложить передать игрушку другому ребенку, то они всячески противятся этому. Возникающие колебания заканчиваются, как правило, победой желания самому обладать игрушкой. (Встречаются дети, которые без колебаний отдают игрушку; обычно, указывает Н. М. Матюшина, это самые робкие дети.)

На основании своих наблюдений автор этого исследования приходит к следующим основным выводам в отношении борьбы мотивов у детей в возрасте 2—3 лет: 1) дети этого возраста очень нерешительны и неустойчивы в принятии решения, 2) сдерживать свои желания им очень трудно, 3) ограничителями детских желаний являются одобрение, похвала, а также порицание и страх перед наказанием, 4) дети еще не умеют подчинять свои желания моральным чувствам, при столкновении с моральными мотивами у них побеждают другие побуждения, 5) как правило, борьба мотивов в этом возрасте встречается редко, действия ребенка в большинстве случаев носят импульсивный характер.

Материалы этого исследования подтверждают тот факт, что соподчинение желаний в преддошкольном возрасте отсутствует даже в такой относительно простой ситуации, как ситуация выбора. Желания ребенка сосуществуют рядом друг с другом, не соотносясь между собой. Нужно подчеркнуть, что первые ограничения желаний у детей связаны с

отношениями ребенка со взрослыми, их поощрениями или наказаниями. Слова взрослых «можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо» уже в переходный период от раннего детства к дошкольному возрасту выступают как регуляторы поведения ребенка.

Вопрос о первичном соподчинении мотивов и об условиях возникновения первых волевых действий у детей 3—4 лет изучался

101

Таблица 13

Серии	Количество детей (в %), выполнивших действие
I	100
II	27
III	50
IV	33

К. М. Гуревичем [40]. Перед детьми ставилась задача выполнять непривлекательное действие ради получения заманчивой игрушки, которая предъявлялась ребенку в разных формах: 1) в первой серии опытов о ней только рассказывалось ребенку, 2) во второй серии игрушка демонстрировалась, но тотчас же убиралась, 3) в третьей серии она ставилась перед ребенком, но взять ее он мог только после выполнения непривлекательного действия, 4) наконец, в четвертой серии ребенку предлагалась заманчивая игра, начать которую ребенок мог только после выполнения непривлекательного действия с этим же материалом.

Данные о выполнении непривлекательного действия по всем четырем сериям представлены в табл. 13.

Основной причиной невыполнения многими детьми требуемого действия во второй и третьей сериях опытов было то, что предмет-игрушка (мотив), ради получения которой должно выполняться действие, появлялся перед ребенком уже к самому его началу. Поэтому многие дети направляли свою активность не на выполнение непривлекательного действия, а на взрослого, стремясь побудить его снять запрет и позволить взять игрушку без выполнения действия. Важен тот факт, что при «идеальной» мотивации, т. е. когда предмет-мотив дан лишь в представлении, задача по выполнению непривлекательного действия решается всеми детьми.

Данные исследования К. М. Гуревича позволяют сделать следующие выводы: 1) на грани дошкольного возраста появляется возможность «идеальной» мотивации действий, 2) на основе такой мотивации соподчинение мотивов возникает раньше, чем на основе непосредственной мотивации, 3) выполнение желания, связанного с предметом, данным в «идеальной» форме, может быть легче отложено на некоторое время, чем выполнение желания в отношении непосредственно воспринимаемого предмета.

Таким образом, переход от полного отсутствия соподчинения желаний к первичному их соподчинению возникает на границе дошкольного возраста. В основе этого лежит коренное изменение содержания и функций побуждений ребенка. Эти изменения, как показывает исследование, заключаются в переходе от желаний,

направленных на предметы наглядной, непосредственно воспринимаемой ситуации, к желаниям, направленным на предметы «идеального» плана, плана представлений. Возможность такого перехода связана, с одной стороны, с возникновением первичных обобщений, с другой — с интенсивным развитием речи. Теперь действие не связывается прямо с привлекательным предметом и не вызывается желанием непосредственно обладать им, а строится на основе представления о предмете и возможном обладании им в будущем, пусть в самом близком, но в будущем.

Эти новые возможности в области побуждений ребенка служат предпосылкой для существенных изменений в его отношениях со взрослыми, в его собственной деятельности, в содержании и динамике его эмоциональной жизни. Благодаря соединению побуждений с представлением о предмете возникает возможность отнести выполнение действия на будущее. Тем самым побуждения начинают ориентировать ребенка не только в ситуации действия, производимого в настоящий момент, но и в ситуации предстоящего действия и, следовательно, будущего удовлетворения потребности или желания. Эмоции, связанные с представлением, позволяют предвосхищать удовлетворение желаний. В тот момент, когда ребенок соглашается отставить — пусть даже на самое короткое время — удовлетворение своего непосредственного побуждения, например получить игрушку, его эмоции начинают отражать не только непосредственное удовлетворение желаний, но и предстоящее их удовлетворение, а тем самым ориентировать ребенка в том значении, которое имеет для него будущее действие. Ребенок начинает радоваться или печалиться не только по поводу того, что он делает сейчас, в данный момент, но и по поводу того, что ему еще только предстоит делать.

Такая перестройка побуждений ребенка, соединение их с представлениями, является одной из предпосылок для возникновения и широкого развития именно в дошкольном возрасте новых видов деятельности: ролевой игры, изобразительной и конструктивной деятельности, элементарных форм трудовой деятельности. Общим для всех этих видов деятельности является то, что в них ребенок практически реализует привлекательный для него замысел, представление. Реализация имеющихся у ребенка представлений об окружающей его действительности возможна благодаря эмоционально-положительному отношению к ним. Так как представления ребенка этого возраста носят эмоциональный и образный характер, то и вся его деятельность является эмоционально насыщенной. Ребенок реализует в своей деятельности не только представления о предметах и явлениях окружающей действительности, но и, это главное, свое эмоциональное отношение к ним. Ярким примером такой деятельности является возникающая в дошкольном возрасте и бурно развивающаяся в этот период ролевая, или,

как ее иногда называют, творческая, игра. В ней ребенок практически реализует не только свои представления о деятельности взрослых и их отношениях, но и свои тенденции жить с ними общей жизнью.

Связь побуждений к действию с представлениями, а не только с непосредственно воспринимаемой предметной ситуацией создает возможности для формирования у ребенка новых желаний. Придавая новое содержание даже непривлекательной деятельности, можно создать у ребенка побуждение к ее выполнению. Хорошо известно, что детей этого возраста трудно заставить выполнять действие, не имеющее смысла, производить формальные упражнения, например писать палочки определенной величины

или упражняться в различении цветов. Выполняя такие упражнения, дети скоро устают и стараются возможно скорее уйти от такой бессмысленной для них деятельности. Однако стоит только придать ей известное содержание (например, превратить написание палочек в рисование заборчика, а упражнение в различении цветов — в выкладывание узора), как эта же внешняя деятельность приобретает для ребенка положительное значение и может производиться им длительно и с большим интересом.

Возможность управлять желаниями ребенка путем придания его деятельности определенного содержания и тем самым заставлять ребенка желать того, что хотят взрослые, является характерной чертой отношений взрослых и ребенка в дошкольном возрасте.

Почти все исследователи этого периода развития детей подчеркивают, что для него существенно наличие спокойной эмоциональности, лишенной аффективных вспышек и конфликтов. Этот особый характер протекания эмоциональной жизни детей тесно связан с появлением у них представлений. В раннем детстве эмоциональная жизнь ребенка органически связана с непосредственным общением со взрослыми и с предметными действиями. Обладание или необладание привлекательным предметом, успех или неуспех в действии с ним, наличие или отсутствие общения со взрослым, наличие или отсутствие реальной трудности при действиях с предметом, помощь со стороны взрослого или ее отсутствие — таковы типичные ситуации, определяющие течение аффективной жизни ребенка в раннем детстве. Конечно, и в дошкольном возрасте они имеют место, однако определяющим для эмоциональной жизни Дошкольника является не динамика непосредственно воспринимаемой ситуации, в которой действует ребенок, а динамика представлений, «гораздо менее жесткая и альтернативная, более свободная и мягкая». Возможность даже самого небольшого отлета от непосредственно воспринимаемой ситуации — появление представлений создает предпосылки для возникновения переживаний, не связанных с ситуацией непосредственного действия. Эти переживания постепенно занимают все большее место в деятельности

и поведении ребенка, особенно в связи с накоплением им под руководством взрослых моральных представлений.

Все это создает благоприятные условия для возникновения у детей самых элементарных форм, начатков их внутренней душевной жизни.

Наиболее ярко этот новый развивающийся план эмоциональной жизни находит свое выражение, с одной стороны, в игре, а с другой — в сказке, впервые становящихся возможными именно в этом возрасте.

В игре эмоциональная жизнь ребенка теснейшим образом связана и определена выполнением взятой на себя роли. Л. С. Выготский выразил эту мысль так: «Ребенок в игре плачет как пациент и радуется как играющий», т. е. его переживания определены динамикой представлений о пациенте, роль которого он на себя взял, и их реализацией.

При восприятии сказки впервые появляется возможность эмоционального содействия и сопереживания с героем литературного произведения, но не в плане реального участия в его деятельности, а в плане представлений. Яркость представлений, только что начавших отрываться от своей чувственной основы, но еще не порвавших с нею, придает и всем

переживаниям ребенка, связанным с ними, необычайную яркость, живость и непосредственность.

Благодаря возросшей самостоятельности ребенка условия его жизни существенно изменяются. Воспитывающие ребенка взрослые выводят его в широкий мир человеческой деятельности. Рамки семьи расширяются до пределов улицы, поселка, города и жизни страны.

И в этом новом открывающемся перед ребенком мире его прежде всего интересуют взрослые люди, действующие с целым рядом новых предметов, непосредственно недоступных ребенку, но чрезвычайно для него привлекательных. В этом новом для него мире ребенок открывает многообразнейшие общественные и трудовые функции взрослых людей и не менее многообразные отношения между людьми: «доктор» — тот, кто лечит, «шофер» — тот, кто возит на автомобиле, «продавец» — тот, кто продает в магазине, «летчик» — тот, кто управляет самолетом.

Все это начинает приобретать в условиях жизни ребенка особое значение. Открытие нового мира серьезной человеческой деятельности пробуждает у ребенка активное желание участвовать в этой жизни. В связи с этим жизнь ребенка-дошкольника характеризуется, во-первых, относительным отделением его деятельности от взрослых, во-вторых, расширением условий жизни, в-третьих, открытием общественных функций людей и их отношений друг к другу, в-четвертых, активным желанием ребенка участвовать в жизни взрослых.

§ 2. Ролевая игра — ведущий тип деятельности детей дошкольного возраста

Предпосылки возникновения ролевой игры

Ролевая, или так называемая творческая, игра детей дошкольного возраста в развитом виде представляет деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых людей и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Для этих условий характерно использование разнообразных игровых предметов, замещающих действительные предметы деятельности взрослых.

В таком виде, со всеми характерными для нее сторонами, ролевая игра возникает не сразу. Только к середине дошкольного возраста она достигает развитой формы.

Предпосылки к возникновению ролевой игры создаются внутри предметной деятельности ребенка раннего возраста. Эти предпосылки состоят в следующем: 1) отделение действий от предмета и их обобщение, 2) использование ребенком неоформленных (не имеющих ясно выраженной функции) предметов в качестве заместителей других, 3) отделение своих действий от действий взрослых и возникновение личных действий самого ребенка, 4) сравнение ребенком своих действий с действиями взрослых и отождествление их, 5) воспроизведение ребенком в своих действиях цепочки действий взрослых, отражающих в обычной последовательности отрезки их жизни.

Самой важной предпосылкой является сравнение и отождествление ребенком своих действий с действиями взрослого. При этом взрослый и его действия впервые становятся образцом не только объективно, но и субъективно для самого ребенка.

Если на ступени раннего детства в совместной деятельности функции контроля и регулирования действий ребенка в отношении соответствия их образцу принадлежали целиком взрослому человеку, то теперь впервые становится возможной деятельность самого ребенка в отношении имеющегося образца, заключающаяся в контроле и саморегулировании своих действий.

Указанные выше предпосылки не объединены еще связью, типичной для ролевой игры. Роль не стала еще тем центральным моментом, который существенным образом определял бы игру, создание игровых условий и игровые действия с предметами. Это лишь предпосылки для перехода к собственно ролевой игре — а их одних недостаточно для ее возникновения.

Н. М. Аксарина [4], специально изучавшая вопрос об условиях, способствующих развитию игры у детей третьего года жизни (в конце раннего детства), показала, что для возникновения и усложнения

игровой деятельности ребенка наиболее существенное значение имеет руководство со стороны воспитателей. Предоставление в распоряжение детей игрушек и разнообразных пособий хотя и видоизменяет несколько поведение детей, стимулируя их к деятельности, но при отсутствии руководства со стороны взрослых не перестраивает ее содержания, которое остается крайне простым и находится на уровне манипулирования или элементарных, постоянно повторяющихся действий. Игрушки сами по себе на данном уровне развития детей подсказывают им лишь ограниченные способы их использования. Получаемые ребенком 2—3 лет разнообразные впечатления об окружающем без соответствующих воспитательных влияний также оказываются недостаточными для усложнения его игровой деятельности. Решающее значение для этого имеет воспитательное воздействие взрослых.

На основании своего исследования Н. М. Аксарина приходит к выводу, что игра возникает не самопроизвольно. Для ее появления необходимы три условия: 1) наличие разнообразных впечатлений от окружающей действительности, 2) наличие различных игрушек и воспитательных пособий, 3) частое общение ребенка со взрослыми. Определяющим является непосредственное воздействие взрослых на ребенка.

Однако более тщательный анализ показывает, что все эти внешние условия хотя и являются безусловно необходимыми, тем не менее сами по себе они также недостаточны для возникновения ролевой игры. Для этого необходимо коренное изменение отношений ребенка и взрослых. Такое изменение и происходит в переходный период от раннего детства к дошкольному возрасту. Типичная для раннего детства совместная деятельность ребенка со взрослыми распадается. На основе овладения предметными действиями, отделения своих действий от действий взрослых и постоянных требований все большей и большей самостоятельности у ребенка формируется тенденция к самостоятельности, к самостоятельной деятельности.

Одновременно в связи с тем, что деятельность взрослых становится для ребенка образцом не только объективно, но и субъективно, перед ним впервые открывается мир жизни и

деятельности взрослых людей. Во всей предшествующей жизни ребенка взрослые уже были ее центральным элементом. С ними связывалось удовлетворение всех его желаний; общение ребенка со взрослыми всегда было положительно эмоционально окрашено. Поэтому побуждения к общению со взрослыми и совместной деятельности с ними переносятся на этот вновь открывающийся мир жизни и деятельности взрослых людей, которые впервые стали образцом для самого ребенка.

Возникает чрезвычайно яркая, положительно эмоционально окрашенная тенденция к овладению этим вновь открытым миром, тенденция к совместной жизни со взрослыми.

107

Принципиальное отличие этой тенденции к совместной жизни со взрослыми от имевшей место в раннем детстве совместной деятельности заключается в том, что в совместной деятельности ребенок привлекал к себе взрослого, который входил в его деятельность, — теперь же ребенок сам обнаруживает ясно выраженную тенденцию входить в жизнь и деятельность взрослых.

Однако из-за неподготовленности ребенка тенденция к совместной жизни со взрослыми не может быть реализована в прямой форме, т. е. в форме непосредственного участия во всей жизни, деятельности и отношениях взрослых людей. Но в связи с возникающими в конце раннего детства представлениями появляется возможность реализации тенденции к совместной жизни со взрослыми в форме мысленного участия и содействия. Динамика представлений ребенка не может еще осуществляться в отрыве от практических действий с предметами и нуждается в опоре на них. Такую опору ребенок находит в особых игровых условиях, привлекая предметы-игрушки, замещающие действительные предметы, с которыми действуют взрослые.

Таким образом, на основе взаимно противоречивых тенденций ребенка к самостоятельности и к совместной жизни со взрослыми рождается новый тип деятельности — ролевая игра, в которой ребенок берет на себя роль взрослого и, воспроизводя его жизнь, деятельность и отношения к другим людям, тем самым живет с ним общей жизнью. Ролевая игра возникает на основе новых отношений ребенка со взрослыми. Она социальна по своему происхождению; именно поэтому она не может быть не чем иным, как воспроизведением жизни и деятельности взрослых людей, т. е. социальной и по содержанию. По своей форме ролевая игра является ярко выраженной самостоятельной деятельностью ребенка, через содержание игры ребенок приобщается к жизни взрослых. Поэтому в игре рельефнее, чем во всякой другой деятельности, взрослый выступает для ребенка как образец.

Л. С. Славина [183] специально изучала взаимоотношения между ролью, игровыми условиями и предметными действиями, производимыми ребенком младшего дошкольного возраста. Она обнаружила, что фактическим содержанием игры детей этого возраста, несмотря на принимаемые ими на себя роли и наличие игровых действий, являются действия с игрушками, однообразно повторяющиеся в течение длительного времени и внешне носящие характер манипуляций, определяемых физическими свойствами предметов. В игре младших дошкольников как бы сосуществуют, не оказывая взаимного влияния, две стороны: действия с предметами, являющиеся основным фактическим содержанием игры, и роль, как будто бы не имеющая значения для этих действий.

Удаляя те игрушки (например, куклу, посуду и т. п.), которые были непосредственно связаны с поддержанием роли, взятой на

себя ребенком, но с которыми ребенок фактически не действовал, Л. С. Славина установила, что ребенок, уже взявший на себя роль, несмотря на все усилия экспериментатора, не отказывается от нее и не соглашается с тем, что он просто играет с предметами, а не «готовит обед». Таким образом, несмотря на то что роль не оказывает влияния на внешнюю сторону деятельности ребенка, она все же несет какую-то функцию.

Для выяснения этой функции в другой серии экспериментов Л. С. Славина, наоборот, предоставляла ребенку с самого начала не все предметы, а только те, с которыми он фактически действовал, например только кубики и тарелочки. Ребенок начинал манипулировать с этими предметами так, как подсказывали это их физические свойства: раскладывать их по форме, цвету, величине, класть и снимать с тарелочек и т. п. На вопрос, во что они играют, дети отвечали: «В кубики», «В камешки», «Так просто». Ни у одного из детей младшего дошкольного возраста при этом не возникало действий, характерных для ролевой игры с этими же предметами. Затем в игру этих же детей вводились игрушки, которые наталкивали их на определенный сюжет и возможность принятия роли. Внесение новых предметов сразу изменяло характер игры, хотя ребенок непосредственно с ними и не оперировал, а продолжал действовать с игрушками, бывшими ранее в его распоряжении. Однако действия с этими игрушками приобретали иной характер. Из простого манипулирования они на глазах экспериментатора превращались в действия, имевшие новый смысл. Непосредственное отношение ребенка к предметам, определявшееся их физическими качествами, превращалось в отношение, опосредствованное ролью, взятой на себя ребенком. Теперь, действуя с теми же кубиками, ребенок уже начинает «готовить обед», а сам становится «поваром» или «мамой».

Как показало исследование, такое превращение манипулирования с кубиками в «приготовление обеда» возможно только в том случае, если в игровые условия включается другой человек (другой ребенок или кукла как заместитель человека) или условия игры приводят к появлению у ребенка представления о другом человеке. «Приготовление обеда» есть уже действие, имеющее определенное общественное содержание. В этом действии воспроизводятся специфическое общественное отношение к предмету и отношения одного человека к другому.

Таким образом, данное исследование показало, что уже у самых младших дошкольников роль и игровые условия не являются безразличными для действий ребенка. Они придают им новое, объективно общественное содержание. Сам ребенок еще не может найти в своих действиях это содержание, и оно должно быть внесено в них взрослыми. Такое внесение нового содержания — через взятие ребенком на себя роли — может осуществляться самыми разными

109

способами. Будучи принято ребенком, это содержание значительно повышает его активность, придает его действиям яркую, эмоциональную окраску. Новое содержание действия, имеющее форму представления, является привлекательным для ребенка, и, раз приняв его, он уже не отказывается от него.

Ребенок в этом возрасте особенно чувствителен ко всему тому, что связано с человеком, его деятельностью и отношениями с другими людьми.

Из практики руководства ролевыми играми детей дошкольного возраста хорошо известно, что, для того чтобы дети играли, необходимо наличие у них ярких, эмоционально окрашенных представлений об окружающей действительности. При этом вся окружающая ребенка действительность может быть условно разделена на мир предметов и на мир человеческой деятельности и отношений.

Как показала в своем исследовании Н. В. Королева [101], ребенок особенно чувствителен именно к сфере человеческой деятельности и взаимоотношений. Она знакомила детей дошкольного возраста с окружающей действительностью в одних случаях так, что на первый план выдвигались предметы — их качества, назначение и т. п., а в других случаях так, что на первый план выступал человек, его деятельность, его отношения к предметам и другим людям. Оказалось, что при первом типе ознакомления ролевая игра не возникала даже при специальном ее стимулировании игрушками, изображавшими те предметы, с которыми ребенок предварительно знакомился. При втором типе ознакомления ролевая игра возникала легко и продолжалась длительное время, обогащаясь в своем содержании.

Таким образом, деятельность людей, их отношения к предметам и друг к другу являются особенно привлекательными для ребенка. В игре дети воспроизводят именно эту сферу окружающей их действительности. Именно в ролевой игре ребенок реализует свое стремление жить общей жизнью со взрослыми, и хотя эта жизнь протекает в сфере представлений, но она захватывает ребенка целиком и является не фиктивной, а действительной его жизнью.

Развитие игры в дошкольном возрасте

В ролевой игре прежде всего различаются сюжет и содержание.

Под сюжетом следует понимать ту сферу действительности, которую дети отражают в своих играх. Сюжеты игр чрезвычайно разнообразны. Они зависят от эпохи, классовой принадлежности детей, их семейного быта, географических и производственных условий, непосредственно их окружающих. Чем у́же сфера действительности, с которой сталкиваются дети, тем у́же и однообразнее сюжеты их игр.

Для развития детей-дошкольников характерно постоянное расширение их отношений с миром взрослых. Это сказывается на чрезвычайном

разнообразии сюжетов игр наших детей. Пожалуй, нигде, ни в одной стране мира, сюжеты игр не охватывают такого многообразного круга общественных явлений, как у наших детей. Это понятно, если принять во внимание те колоссальные сдвиги, которые произошли в жизни страны. Наши дошкольники живут тем, чем живут и окружающие их взрослые. Запуск космических кораблей, строительство гидроэлектростанций, труд рабочих и работников сельского хозяйства, героические подвиги людей — все это находит свое отражение в детской игре. Естественно, что дети отражают в своих играх общественные явления в том случае, если и в семье, и в работе дошкольных учреждений эти явления и события находят живой отклик. При этом основное воспитательное значение игр определяется тем, во что играют дети, тем, что они отражают в своих играх.

Несмотря на разнообразие игровых сюжетов, все же можно наметить их классификацию. Так, Е. А. Аркин [7] предложил различать: 1) производственные (технические) игры — индустриальные, сельскохозяйственные, ремесленные, строительные; 2) бытовые и

общественно-политические игры — семейный быт, детский сад и школа, общественный быт, общественно-политические; 3) военные игры; 4) драматизация — цирк, кино и др.

Однако эта классификация страдает непоследовательностью. В частности, неправомерным является объединение в одну группу игр на бытовые и общественно-политические сюжеты; неправомерно также выделение в особую группу военных игр. Правильнее было бы выделить игры с общественно-политическими сюжетами, включив в них и игры на военные сюжеты. Так называемые драматизации также не составляют особой группы.

Таким образом, все сюжеты ролевых игр в дошкольном возрасте целесообразно разделить на три такие группы: 1) игры с сюжетами на бытовые темы, 2) игры с производственными сюжетами, 3) игры с общественно-политическими сюжетами.

Некоторые сюжеты детских игр встречаются как у младших, так и у старших дошкольников. Таковы, например, бытовые сюжеты, которые разыгрываются детьми всех дошкольных возрастов.

Несмотря на то что некоторые сюжеты встречаются на протяжении всего дошкольного детства, намечается определенная закономерность в их развитии. Развитие сюжетов идет от бытовых игр к играм с производственными сюжетами и, наконец, к играм с сюжетами общественно-политических событий. Такая последовательность, естественно, связана с расширением кругозора ребенка и его жизненного опыта, с вхождением его во все более глубокое содержание жизни взрослых.

Развитие сюжетов идет не только по линии охвата все новых сфер действительности, но и по линии разнообразия форм игры в пределах одной группы сюжетов. Если у младших дошкольников

игры с бытовыми сюжетами очень однообразны, то уже у средних и старших они становятся все более разнообразными. На разнообразие сюжетов игр определяющее влияние оказывает воспитательная работа с детьми.

Так, в исследовании М. Г. Витязь [23] показано, что при правильной организации знакомства детей с окружающей действительностью уже у детей младшего дошкольного возраста сюжеты игр становятся достаточно разнообразными. Если при поступлении в детский сад дети главным образом воспроизводили быт семьи, то через год пребывания в саду их игры стали значительно разнообразнее: дети играли «в детский сад», «в парикмахерскую», «в поезд», «в зоопарк», «в столовую», «в пароход».

Наряду с разнообразием повышается устойчивость игр на один и тот же сюжет. Младшие дошкольники быстро и легко переходят от одного сюжета к другому, у средних и старших один и тот же сюжет разыгрывается более продолжительное время. По данным А. П. Усовой [194], у трех-, четырехлетних детей продолжительность игры составляет всего 10—15 мин, у четырех-, пятилетних доходит до 40—50 мин, а у старших дошкольников наблюдаются игры, длящиеся несколько часов и даже продолжающиеся со все большим разнообразием несколько дней.

Так как некоторые сюжеты могут встречаться и у младших, и у старших детей, то указание на сюжет еще не может характеризовать игру полностью. Простое указание на

то, во что играют дети, еще не говорит о том, какую именно сторону действительности дети выделили в качестве основной и воспроизводят в игре.

Нами [226] предложено, наряду с сюжетом, различать содержание ролевой игры. Под содержанием игры следует понимать то, что выделено ребенком в качестве основного момента деятельности взрослых, отражаемой в игре.

Л. С. Славина, наблюдая одну и ту же бытовую игру у дошкольников разных возрастов, отметила, что игра с одним и тем же названием и с одним и тем же сюжетом существенно отличается у детей разных возрастных групп по своему характеру. В игре младших она нашла многократное повторение одних и тех же действий с одними и теми же игрушками. Основным содержанием игры младших дошкольников является выполнение определенных действий с игрушками, в которых воспроизводятся действия взрослых людей с предметами. Эти дети «трут морковку», «режут хлеб», «моют посуду». Л. С. Славина указывает, что «морковка», которую ребенок «натер», куклам не дается; тарелочки с разложенным на них «обедом» не ставятся куклам на стол; посуда моется, когда она еще не загрязнена; ребенок «режет хлеб» не для того, чтобы дать его куклам. Здесь содержание игры заключается именно в воспроизведении действий с предметами. Естественно, что сами действия здесь максимально развернуты, они никогда не бывают сокращенными

и не заменяются словесным обозначением. При этом характерно, что, даже участвуя в совместной игре, дети обращают мало внимания на действия друг друга: они играют как бы «рядом», а не «сообща».

Совсем иначе проходит игра у старших детей. Их игра проходит «вместе», а не «рядом». Хотя эти дети производят в игре внешне те же действия, что и младшие, но для них на первый план выступает использование результата произведенных действий. Если «каша» накладывается в тарелочки, если нарезается «хлеб» или натирается «морковка», то все это дается куклам, изображающим детей. Действия, производимые ребенком, более или менее коротки, не повторяются бесконечно, а одно действие, закончившись, сменяется другим. На первый план выдвигается использование результата действия для другого участника игры (или для куклы, его заменяющей). Следовательно, действия совершаются ребенком уже не ради их самих, а для осуществления через них определенного отношения к другому играющему в соответствии со взятой на себя ролью. Основным в содержании становятся отношения между людьми, роли которых взяли на себя дети. Л. С. Славина отмечает, что действия детей при этом чрезвычайно сокращаются и обобщаются, приобретая иногда условный характер; чем старше дети, тем более сокращенный и обобщенный характер носят их действия.

Изменение содержания игр может быть выявлено не только по характеру действий, но и по тому, как начинается игра и что является основной причиной конфликтов, возникающих между детьми. У младших детей роль подсказывается самим предметом, попавшим в руки. Если у ребенка в руках трубка — то он «доктор», если термометр — то «сестра» и т. д. Основные конфликты между детьми возникают из-за обладания предметом, с которым должно производиться действие. Поэтому очень часто на машине едут одновременно два шофера, больного осматривают несколько врачей, обед готовят несколько матерей. Отсюда частая смена ролей, связанная с переходом от одного предмета к другому.

У детей среднего дошкольного возраста роль формулируется до начала игры. И здесь главные «ссоры» возникают из-за ролей: кто кем будет. На первый план выступают отношения людей друг к другу. Действие может носить обобщенный характер, и его основное содержание может переноситься на выражение отношения к другому человеку (шофера к пассажирам, матери к дочке, вожатого к кондуктору и т. п.).

Наконец, у старших дошкольников главным в содержании игры становится подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли. Причем дети этого возраста чрезвычайно придирчиво относятся к выполнению правил своими товарищами по игре. И здесь в основном спорят вокруг того, «бывает ли так или не бывает»,

113

и, кроме того, отчетливо выступает критика действий соучастников по игре.

Таким образом, содержание детских игр развивается от игр, в которых основным содержанием является предметная деятельность людей, к играм, отражающим отношения между людьми, и, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и общественных отношений между людьми.

В развитии содержания игр выражается все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих его взрослых людей — через свое содержание и сюжет игра связывает ребенка с широкими общественными условиями, с жизнью общества.

Неправильно было бы думать, что развитие ролевой игры в дошкольном возрасте может происходить стихийно, что ребенок самостоятельно, без всякого руководства со стороны взрослых, может открыть общественные отношения людей, общественный смысл их деятельности.

Экспериментальные исследования и практический педагогический опыт передовых воспитателей показывают, что, только знакомя детей с окружающей действительностью, раскрывая им в доступной форме общественные функции людей и отношения между ними, можно создать условия, необходимые для развития сюжетов и содержания игр.

Так как на всех ступенях развития ролевой игры основным ее содержанием (скрытым за игровыми предметными действиями или открытым) являются отношения между людьми, то возможность их воспроизведения тесно связана с характером коллективных отношений между играющими детьми.

А. П. Усова [194] установила, что состав участников игры с возрастом растет и одновременно вырастает длительность игры одного коллектива. У трехлетних детей, по ее данным, замечается объединение группами в 2—3 человека, продолжительность такого объединения очень коротка — 3—5 мин, после чего дети одной группы присоединяются к другим группам; все время возникают новые и новые объединения. За 30—40 мин можно наблюдать до 25 таких перегруппировок.

В возрасте 4—5 лет группы охватывают от 2 до 5 детей, продолжительность совместной игры доходит иногда до 40—50 мин, хотя в половине случаев группировка сохранялась около 15 мин. Замечено, что часто игра начинается одним ребенком, а к нему присоединяются другие дети. Показательно, что предложение одного ребенка находит отклик у других детей, на основе чего возникают игры с общим для всего коллектива

сюжетом. В этом возрасте дети уже согласовывают свои действия друг с другом, появляется распределение обязанностей, хотя возникает оно чаще всего по ходу самой игры.

У детей старшего дошкольного возраста (6—7 лет) наблюдается предварительное коллективное планирование игры, распределение ролей до ее начала и коллективный подбор игрушек. В ходе игры дети контролируют действия друг друга, указывают, как должен вести себя ребенок, взявший на себя определенную роль. Усиливается связь между членами игровой группы; коллективы играющих детей становятся более многочисленными и существуют сравнительно долго.

Исследования В. П. Залогиной [49], М. Г. Витязь [23], Н. В. Королевой [101] показывают, что при организации соответствующих воспитательных воздействий коллективная жизнь детей в играх может принимать довольно сложные формы.

Так, М. Г. Витязь обнаружила, что в начале года только начавшие посещать детский сад дети младшей группы совсем не умели играть вместе; они играли в одиночку, лишь изредка подключаясь к игре другого ребенка. Воспитателю путем соответствующей работы сначала удалось наладить совместную игру детей в маленьких коллективах, а затем объединить небольшие группы детей, играющих в разные по сюжету игры, в общий коллектив. Дети, играющие «в семью», «в магазин», «в парикмахерскую», «в автобус», объединялись так, что «мамы» ездили на автобусе в «магазин», водили своих детей в «парикмахерскую» и т. д. При таком объединении хотя и не было одного общего сюжета, но все же между отдельными группами детей устанавливались определенные взаимоотношения, и это подготавливало детей к коллективной игре. Вместе с тем у ребенка воспитывалась большая устойчивость в выполнении взятой на себя роли, так как объединение различных групп играющих детей обогащало роль каждого отдельного ребенка. В результате годовой работы значительно повысилась устойчивость игровых коллективов, а длительность игр в ряде случаев возросла настолько, что дети продолжали начатую игру и на следующий день.

В исследовании М. Г. Витязь выявлен важный факт, показывающий связь между развитием коллективных взаимоотношений детей, обогащением содержания их игр и устойчивым сохранением общего замысла игры и отдельных ролей. Обогащение содержания игры и повышение устойчивости ее замысла происходят на основе развития коллективных взаимоотношений между отдельными детьми и между группами детей, играющих по различным сюжетам. Знание этих фактов открывает перспективы активных воспитательных воздействий на детей младшего дошкольного возраста с целью формирования у них устойчивого замысла общей игры и выполнения отдельных ролей.

В работе В. П. Залогиной показано, как при соответствующих воспитательных воздействиях у детей старшего дошкольного возраста в процессе творческих игр развиваются коллективные и товарищеские отношения. При этом были выделены две формы отношений

между детьми в процессе игры. Затевая игру и распределяя роли, дети, естественно, относятся друг к другу не как те или иные персонажи, а как товарищи. Но и в процессе игры, когда отношения между детьми определяются взятыми ролями, они не перестают

относиться друг к другу как товарищи по игре, не теряет реального плана отношений друг с другом. Ребенок то и дело как бы выходит из своей роли и становится на несколько секунд самим собой. Например, «продавец» вдруг меняет подчеркнуто любезный тон в обращении с «покупателями» и упрашивает детей: «Ну, не все же забирайте, а то у меня ничего не останется в магазине» или «Только вы как поедите яблоки — опять мне принесите, а то ведь нечего будет продавать-то». Иногда этот выход из роли определяется необходимостью договориться в чем-либо с товарищами. «Ну что вы, что вы, — машет Вова рукой Ире и Вале, бегущим встречать с букетами цветов своего «папу-летчика», — я ведь еще на небе, я еще не сел». В некоторых случаях дети указывают друг другу на нарушение правил поведения, свойственных той или иной взятой партнером роли.

Наличие в игре реальных коллективных взаимоотношений очень важно. Это показывает, что играющие дети представляют собой коллектив, связанный реальными связями, действующий в направлении осуществления единого замысла. Соподчинение действий членов такого коллектива осуществляется не только в силу взятых детьми ролей, но и в силу реальных отношений между играющими как членами единого коллектива. В игре, как правильно указывает В. П. Залогина, дети легче согласуют свои действия, подчиняются и уступают друг другу, так как это входит в содержание взятых ими на себя ролей. Однако это соподчинение и согласование действий определяются не только ролью, но и теми реальными отношениями, которые возникают между детьми в игровом коллективе. Эти реальные отношения внутри играющего коллектива поддерживают и контролируют выполнение ролей, требуют от каждого играющего хорошего и правильного выполнения своей роли. По мере того как дети научаются выполнять свои ролевые функции, эти требования, идущие непосредственно от коллектива и обнаруживающиеся в прямых указаниях его членов, все больше и больше свертываются. Но даже тогда, когда они внешне не выражены, они незримо присутствуют в каждой коллективной игре.

В настоящее время по вопросу о развитии коллективных отношений детей в игре еще нет исчерпывающих данных. Однако имеющиеся материалы все же позволяют наметить общий путь их развития. У младших дошкольников реальные отношения внутри коллектива доминируют над собственно игровыми отношениями. Но по мере того как выполнение взятой на себя роли становится основным содержанием деятельности каждого ребенка и все яснее вычленяются правила, заключенные в роли, внешнее выражение

реальных отношений свертывается и, наконец, совсем исчезает обнаруживаясь только в начале игры при ее планировании и распределении ролей. Исследование реальных коллективных взаимоотношений детей в игре имеет большое принципиальное значение, ибо раскрывает игровую деятельность как форму реальной, а не воображаемой жизни детей.

Вместе с тем не должны быть недооцениваемы и игровые взаимоотношения, определяемые содержанием игры и ролями, взятыми на себя детьми. Исследование Н. В. Королевой показывает, что в играх у детей наблюдаются такие отношения, которые вне игры им недоступны. Так, играя «в мастерскую», воспроизводя разделение функций между отдельными рабочими, дети становились друг к другу в отношения соподчинения и взаимной помощи. В реальной жизни подобные взаимоотношения еще недоступны детям даже старшего дошкольного возраста. Таким образом, в своих играх дети вступают в более сложные взаимоотношения, чем это имеет место в их реальной коллективной

жизни. Это, естественно, оказывает на них большое положительное воспитательное воздействие, позволяя им активно переживать нормы высших форм коллективных действий. Работы М. Г. Витязь, В. П. Залогиной, Н. В. Королевой, З. В. Обыдовой показывают, как под влиянием коллективных игр у детей воспитываются нормы коллективного поведения, которые затем переносятся детьми и за пределы игры, становясь общими нормами их поведения.

Центральным моментом всякой творческой игры является выполнение ребенком взятой им на себя роли. В ее реализации находят свое воплощение сюжет и содержание игры.

Важный вопрос психологии игры состоит в выяснении условий, при которых ребенок может взять на себя выполнение какой-либо роли. Прежде всего следует отметить, что ребенок может взять на себя известную роль лишь в том случае, если сфера действительности, которая отражена в сюжете игры, уже знакома ребенку. Так как основным источником, откуда дети черпают сюжеты своих игр, является действительность, то ознакомление с нею, известные знания о ней являются главным условием возникновения сюжетной игры, а тем самым и принятия на себя ребенком определенной роли. Вместе с тем наблюдения и исследования показали (например, исследование Н. В. Королевой [101]), что к возникновению игры и, следовательно, к взятию на себя ребенком определенной роли приводит только такое ознакомление с действительностью, при котором в центре ее стоит человек, его деятельность и в результате которого у ребенка возникает положительное эмоциональное отношение к деятельности взрослого человека. При этом важно, чтобы ознакомление с деятельностью взрослых захватывало детей, вызывало сопереживание, а через это и тенденцию к ее воспроизведению в игре.

117

В наших исследованиях [225] вопрос об условиях принятия ребенком роли в игре изучался экспериментальным путем. Детям предлагаюсь игра «в самих себя», в кого-либо из хорошо известных товарищей и в кого-либо из взрослых (воспитателя, маму). Как младшие, так и средние дошкольники отказывались от игры «в самих себя». Различие между ними заключалось лишь в изменении мотивировок, приводившихся при отказе. Младшие дети вовсе не мотивировали своих отказов, в то время как дети среднего дошкольного возраста прямо указывали: «Так не играют, это не игра» или «Как же мне Нину играть, когда я и есть Нина». Тем самым дети показывали, что без роли, т. е. без воспроизведения какого-либо вида деятельности взрослого человека, игры быть не может. Младшие дошкольники отказывались также брать роли конкретных своих товарищей, и только средние дошкольники берут на себя подобные роли. При этом они вычленяют или типичные действия и занятия другого ребенка, или некоторые типичные черты его поведения. Но все дети младшего и среднего дошкольного возраста охотно принимали предложение принять на себя роль взрослых людей. Анализ выполнения детьми роли воспитателя показал, что для младших детей быть воспитателем — это значит кормить детей, укладывать их спать, гулять с ними. Между воспитателем и детьми выделяются только те отношения, которые связаны с указаниями на характер действий. У средних и особенно у старших дошкольников роль воспитателя все больше концентрируется вокруг отношений «воспитатель — дети». В реализации этой роли появляются указания на способы действий, на характер взаимоотношений между детьми, нормы поведения и т. д. Таким образом, в выполнении роли воспитателя наблюдается переход от изображения его действий к изображению его отношений с детьми.

Эти эксперименты показали, что существенной предпосылкой того, чтобы ребенок взял на себя выполнение какой-либо роли, является вычленение характерных особенностей деятельности, выполняемой взрослым человеком.

Некоторые буржуазные психологи (Штерн, Коффка и др.) считали, что взятие ребенком на себя роли взрослого человека означает вместе с тем и переход ребенка в воображаемый мир с его особыми законами полной свободы и произвольности; мир, в котором, как во сне и грезах, царствуют принципы символизации и условности.

В одном из наших экспериментальных исследований [225] специально выяснялось, действительно ли принятие ребенком такой роли освобождает его от логики реальной жизни и переносит в мир символов и условности. Детям предлагалось по ходу выполнения роли несколько изменять логику развертывания действий. Так, падшим дошкольникам, игравшим «в обед», предлагалось сначала есть второе или третье, а потом первое блюдо; средним дошкольникам,

выполнявшим роль доктора, предлагалось сначала сделать прививку, а потом потереть спиртом место прививки.

Материалы этого экспериментального исследования показывают различное отношение младших и более старших детей к нарушению логики действия при выполнении роли. У большинства детей, имеющих еще низкий уровень развития ролевой игры, логика действий нарушалась легко, без протестов со стороны детей главным содержанием роли для них являлось само кормление, а порядок обеда не был существенным.

Но детьми среднего дошкольного возраста (и частью младших) у которых игра была более развита, нарушение последовательности действий не принималось. Причем такое нарушение и не опротестовывалось, а его непринятие никак не мотивировалось. На этом уровне в содержании игры на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному действию, его логике, т. е. последовательности действий в реальной действительности.

На следующем уровне развития нарушение в игре логики реальных действий уже опротестовывается и мотивируется общей ссылкой на действительные действия: «Так не бывает». Характерно, что нарушение порядка действий лучше замечается со стороны, другими участниками игры, чем теми детьми, которые выполняют действие. Наконец, на самом высоком уровне развития ролевой игры, чаще всего встречающемся у старших и средних дошкольников, нарушение логики действий решительно отвергается, и это мотивируется не простой ссылкой на реальные отношения, но указанием на рациональность именно той логики, которая нарушается.

Таким образом, данные этого исследования показывают, что нарушение логики действий принимается только самыми младшими дошкольниками, находящимися еще на переходной ступени от предметной к собственно ролевой игре. Принятие этими детьми нарушений в логике развертывания действий является не результатом сильно развитого воображения и возможности условного способа действий, а следствием недостаточного знания детьми порядка реальных действий.

В другой серии экспериментов изучалось то, как дети связывают наименование роли с вытекающими из него действиями. С детьми специально проводилась обычная ролевая

игра, например «в трамвай», или игра с правилами, в которой поведение определялось ролевым наименованием, например «волк и гуси» или «кот и мыши», и по ходу игры детям предлагалось поменяться способами действий, сохраняя прежние названия ролей: «вожатый» должен был продавать билеты, а «кондуктор» вести вагон; «гуси» ловить «волка» и «мыши» — «кота». Характер производимых действий должен был прийти в противоречие с названием роли. Если детское «как будто бы» обозначает переход к условности и символам, то

такое противоречие легко преодолевалось бы детьми и «гуси» могли бы «как будто бы» ловить «волка», а «кондуктор» выполнять действия «вагоновожатого». В действительности же этого не происходило. Самые младшие дети принимали предложение экспериментатора, но это обозначало для них фактическую перемену ролей, а вместе с этим и смену предметов, с которыми они действовали. Обмениваясь предметами и называя себя новыми ролевыми именами, они фактически менялись и ролями.

Дети среднего дошкольного возраста вначале как будто бы принимали условную смену ролей, но как только они начинали действовать, так у них происходил незаметный переход к прежнему ролевому наименованию, спаянному для них с определенным действием. Лишь старшие дошкольники целиком принимали предложение экспериментатора — менялись названиями ролей, продолжая выполнять прежние действия. Предложение поменяться названиями ролей дети обычно принимали со смехом и к выполнению действий, не соответствующих новому названию, относились иронически. Противоречие между названием роли и выполняемыми действиями воспринималось детьми как своеобразная игра, как условность.

Проведенные исследования показывают, что игры ребенка вовсе не являются областью условной символизации, в которой действуют законы полной свободы, особая логика грез, аутизма и сновидений. Наоборот, они показывают, что действия ребенка в игре подчинены логике реальных действий и что ребенок в игре не уходит от реальности, а проникает, входит в такие сферы действительности, которые вне игры ему еще недоступны. Детское «как будто бы» выступает не как уход из реальности и переход в мир фантазии и ирреального, а как переход ребенка из сферы его реальных отношений с действительностью в сферу не менее реальных отношений окружающих его взрослых людей.

Игра не является миром абсолютной свободы и произвольности. Наоборот, в ней действуют законы и правила, сходные с теми, которые есть и в действительности. Как указывал Л. С. Выготский, всякая ролевая игра — это игра с правилами, имеющимися внутри роли, которую берет на себя ребенок.

Наличие во всякой ролевой игре правил наиболее отчетливо проявляется в тех случаях, когда правило ролевого поведения вступает в конфликт с непосредственными желаниями ребенка, возникающими по ходу игры. Вопросу о наличии правила во всякой роли и выяснению устойчивости подчинения ему детей-дошкольников было посвящено наше специальное экспериментальное исследование. Ребенок по ходу игры должен был произвести выбор между действием по правилу, связанному с ролью, и другим признательным для него действием. Опыты показали, что подчинение детей правилу и отказ от мимолетных желаний постоянно сопутствуют

ролевой игре. Например, даже в такой простой игре как «матери и дочки», по ходу которой дети отводят своих «детей» в «детский сад» и должны там расстаться с привлекательной игрушкой, передав ее в руки других детей, имеется конфликт между правилом поведения «матери» и непосредственным желанием.

В более сложных по сюжету и содержанию ролей играх подчинение правилу выступает, естественно, в другой форме. Наше исследование показало, что устойчивость в подчинении детей правилу неизменно повышается и что между ролью и связанным с ней правилом существуют закономерно изменяющиеся отношения. Развитие игр в этом отношении идет в следующем порядке: от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами к играм со свернутой системой действий, с ясно выраженными ролями, но скрытыми правилами и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. На последней ступени ролевая игра смыкается с играми по правилам.

В дошкольном возрасте наряду с сюжетными ролевыми играми имеют место и так называемые игры с правилами. В таких играх правила обычно формируются наперед, и ребенок, как участник игры, должен подчинить им свое поведение. Но в этих играх для детей дошкольного возраста сюжет и роль совсем не исключаются. С точки зрения связи сюжетно-ролевого содержания и правил подвижные игры с правилами, имеющиеся в соответствующих руководствах, могут быть разбиты на пять групп: 1) игры подражательно-процессуальные, в которых сюжет связан непосредственно с имитацией действий, 2) драматизированные игры по определенному сюжету, 3) игры по сюжету с несложными правилами, 4) игры с правилами без сюжета, 5) спортивные игры и игры-упражнения с ориентировкой на определенные достижения. Перечисленные группы подвижных игр с правилами распределяются в процентном отношении по возрастам следующим образом (табл. 14)1.

Таблица 14

Группа игр	Возраст		
	3—4 года	5—6 лет	7 лет
1	20	2	—
2	53	11	3
3	20	39	29
4	7	48	55
5	—	—	13

121

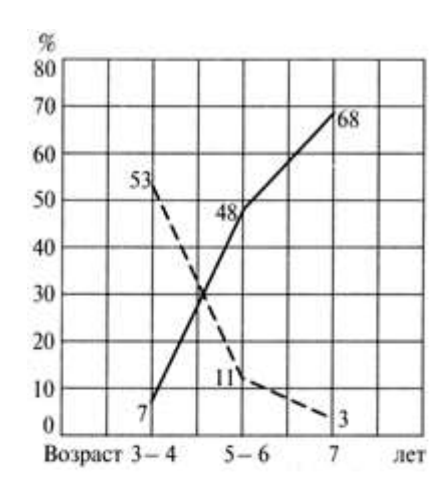


Рис. 2. Соотношение сюжетных игр со скрытыми правилами и игр с открытыми правилами:

--------- игры сюжетные;

——— игры с открытыми правилами

Наглядное соотношение между второй группой (драматизированные игры по определенному сюжету) и четвертой-пятой группами игр (игры с правилами без сюжета и спортивные игры) видно на схеме, представленной на рис. 2.

Если принять во внимание, что драматизированные игры по определенному сюжету также содержат в себе правило, хотя и скрытое, находящееся как бы внутри той роли, которую выполняет ребенок, то становится очевидным, что так называемые игры с правилами в дошкольном возрасте развиваются в том же направлении, что и сюжетные ролевые игры, т. е. от игр с развернутым сюжетом и ролями и скрытыми за ними правилами к играм с открытыми правилами.

Приведенные материалы позволяют сделать три важных вывода. Во-первых, они показывают, что развитие сюжетных ролевых игр и подвижных игр с правилами в дошкольном возрасте подчинено одной и той же закономерности; во-вторых, они позволяют предполагать, что на младших ступенях дошкольного возраста в отношении психологического содержания нет принципиальной разницы между сюжетно-ролевыми играми и так называемыми играми с правилами; в-третьих, они указывают на то, что усвоение игр с правилами подготавливается внутри сюжетно-ролевых игр.

Вопрос о том, облегчает ли взятая ребенком в игре роль подчинение правилу, рассматривался в специальном экспериментальном исследовании. С одними и теми же детьми младшего и среднего дошкольного возраста проводились параллельные игры, содержащие одно и то же правило; в одной серии опытов правило было дано в открытой форме, в другой — давалась лишь роль, подразумевавшая подчинение правилу. Такими параллельными играми были игры «в прятки» и «в кошки и мышки». В табл. 15 представлены количественные данные, характеризующие подчинение правилу младших и средних дошкольников в этих разных ситуациях.

Эти данные еще раз показывают, что введение сюжета и роли в игру младших и средних дошкольников значительно повышает их подчинение правилу.

З. В. Мануйленко [137] провела исследование, в котором в одной серии опытов предлагала детям дошкольного возраста такое

Таблица 15

Возраст детей	Игра «в прятки»		Игра «в кошки и мышки»	
	Не подчинялись правилу	Подчинялись правилу	Не подчинялись правилу	Подчинялись правилу
3 года	100	—	56	44

4 года	50	50	—	100
5 лет	—	100	—	100

задание: вне ситуации игры и взятия на себя определенной роли сохранять определенную позу («часового»); в другой серии это же задание дети должны были выполнить уже в игровой ситуации, приняв на себя роль «часового». Оказалось, что длительность сохранения позы в этих разных ситуациях весьма различна (табл. 16).

Как показывают эти данные, во всех возрастных группах, кроме самой старшей, взятие ребенком роли значительно повышает эффективность выполнения правила (в данном случае правила сохранения определенной позы).

Приведенные материалы говорят о том, что в дошкольном возрасте подчинение правилу значительно облегчается в том случае, когда оно связано с выполнением игровой роли. Это объясняется тем, что при выполнении определенного правила именно в игре побуждения ребенка связаны прежде всего с представлением о функциях человека, роль которого он выполняет, с образом человека, действия которого им воспроизводятся. Однако одних побуждений такого характера для эффективного подчинения правилу еще недостаточно. Как показывает специальное исследование, эти побуждения должны получить поддержку со стороны коллектива играющих детей.

Так, З. В. Мануйленко [137] требовала от ребенка выполнения роли «часового», связанной с длительным сохранением определенной позы, в ситуации коллективной игры и в ситуации, когда ребенок выполнял свою роль «часового» вне контроля играющих детей. Длительность сохранения позы в этих разных ситуациях была разной (табл. 17).

Приведенные данные показывают, что выполнение правила, заключенного в роли, значительно более эффективно при игре в коллективе. Коллектив играющих детей оказывает влияние на каждого отдельного участника игры, стимулируя и контролируя выполнение взятой им роли.

Таким образом, подчинение ребенка правилу, связанному со взятой им ролью, определяется двумя факторами: во-первых, тем, что в игре побуждения ребенка связаны с образом взрослого человека, деятельность которого он воспроизводит, и, во-вторых, реальной

Таблица 16

Возраст детей	Длительность сохранения позы, с	
	вне игры	в игре
3—4 года	12	88
4—5 лет	41	257
5—6 лет	175	555
6—7 лет	660	720

Таблица 17

Возраст детей	Длительность сохранения позы при игре, с

	в коллективе	вне коллектива
3—4 года	88	—
4—5 лет	257	26
5—6 лет	555	395
6—7 лет	720	720

связью ребенка с коллективом играющих детей, который поддерживает и контролирует выполнение роли каждым участником игры.

Именно поэтому игровые побуждения побеждают всевозможные мимолетные и ситуативные желания, неизбежно возникающие в каждой игре. Любая ролевая игра связана с положительными эмоциями, с удовольствием, но это не удовольствие от обладания тем или иным предметом, а особое переживание, связанное с воплощением в действии привлекательного образа. Если при этом ребенок преодолевает другие непосредственные желания, то удовольствие от выполнения роли не только не уменьшается, а, наоборот, возрастает. В игре ребенок испытывает удовольствие при отказе от мимолетных желаний в пользу побуждений более высокого типа, связанных с замыслом игры, с образом человека, который он воплощает в роли.

Одно из основных внутренних противоречий ролевой игры заключается в том, что, с одной стороны, она подчинена побуждениям ребенка (и настолько, что многие исследователи считали ее инстинктивной деятельностью), а, с другой стороны, по своему внутреннему содержанию она является прототипом всякой сознательной произвольной деятельности и тем самым — своеобразной школой волевого поведения. Это противоречие разрешается на основе перехода к играм с правилами, не связанными с ролью, а

также на основе перехода к другим видам деятельности, в частности к учебной.

Любая роль, которую берет ребенок в игре, осуществляется посредством действий в специально создаваемых им игровых условиях. Некоторые особенности этих действий, как мы уже отмечали выше, состоят в том, что по логике своего развертывания они являются копией реальных действий. Вместе с тем сложившееся игровое действие является более сокращенным и обобщенным, чем отражаемое им предметное действие. В свою очередь у младших детей игровое действие носит более развернутый характер, чем у старших, у которых оно все более свертывается, сокращается и обобщается. Старшие дети при кормлении могут удовлетвориться одноактным поднесением ложки ко рту куклы, а при мытье рук — легким потиранием одной руки о другую. Часто такие действия заканчиваются словесным обозначением результата: «Уже поели», «Уже сварилось». Но какие именно звенья в общей цепи этих действий сокращаются, что именно в них замещается словом, — эти важные вопросы еще в должной мере не исследованы.

Несколько более подробно изучен вопрос о характере движений детей дошкольного возраста при выполнении ими действий с воображаемым предметом, с помощью предмета, не имеющего ясно выраженного способа употребления (с палочкой), и с неадекватным предметом вне ситуации игры. Данные этого исследования, проведенного Я. З. Неверович [149], приведены в табл. 18.

Данные, полученные в этом исследовании, показывают, что с возрастом дети все больше переходят от показа результата действия к показу способа его выполнения, а затем к показу общего рисунка движений, связанных с этим действием. Хотя эксперименты Я. З. Неверович проводились не в условиях ролевой игры, а в условиях прямого задания, можно предполагать, что особенности развития предметных действий, обнаруженные в этих опытах, относятся и к игровым действиям. Сокращение этих действий также идет за счет выпадения показа их результатов и способов. При этом действие начинает выполняться через передачу обобщенного рисунка его движений, выражающего лишь смысл производимого игрового действия.

Выпадающие звенья этого действия заменяются речью, посредством которой играющие дети общаются между собой.

Вместе с тем игровые действия имеют отличительные особенности, связанные с особыми условиями их выполнения, принципиально отличными от тех, в которых производятся предметные действия.

С внешней стороны игровые условия характеризуются тем, что предметы, используемые в игре, обычно выступают не в своем прямом значении, а в качестве заместителей «реальных» предметов. Это или сюжетные игрушки, изображающие в уменьшенном виде

Таблица 18

Количество детей-дошкольников, имеющих движения разного характера, при выполнении действий в различных предметных условиях (в %)
(по данным Я. З. Неверович)

Возрастная группа	Условия воспроизведения действий	Характер движений			
		Отказ от действия	Показ результата действия	Показ способа действия	Показ рисунка движения
Младшая	Действие с воображаемым предметом	—	36	62	2
	Действие с помощью палочки	—	49	51	—
	Действие с неадекватным предметом	—	49	51	—
Средняя	Действие с воображаемым предметом	—	25,5	57	17,5
	Действие с помощью палочки	—	—	53	47
	Действие с неадекватным предметом	5	—	52,6	42,4
Старшая	Действие с воображаемым предметом	17	22	26	35
	Действие с помощью палочки	5	—	40,5	54,5
	Действие с неадекватным	12,5	—	37,5	50

	предметом				

реальные предметы (например, куклы, животные, посуда и т. п.), или игрушки, хотя прямо и не изображающие реальные предметы, но служащие для их замены в игре (например, палочки, кубики, кусочки железа и т. д.). В сюжетной ролевой игре вовлеченные в нее предметы часто называются именами других реальных предметов и употребляются играющими детьми в соответствии с их новым игровым наименованием.

Вопрос о переименовании предметов и его связи с доигровым и игровым употреблением предмета в нашей детской психологии, к сожалению, изучен сравнительно слабо.

В частности, этот вопрос исследовался в экспериментальной работе Г. Д. Лукова [125], в которой были установлены важные факты. Так, было показано, что для всех детей прежнее, доигровое употребление предмета затрудняет его переименование в игре. Особенно ярко эти трудности выступают по отношению к предметам, имеющим отчетливую предметную функцию, и уменьшаются по отношению к предметам, не имеющим жесткой функциональной

характеристики. Вместе с тем трудности переименования с возрастом все более уменьшаются, старшие дошкольники легко и быстро их преодолевают.

Г. Д. Луков установил также особенности изменения взаимоотношений между названием предмета (словом) и системой действий с этим предметом. По его данным, дети 3—4 лет часто нарушают игровые действия и названия, возвращаясь к прежним, доигровым действиям и названиям; дети 5—6 лет употребляют слово уже в соответствии с принятой системой игровых действий; наконец, для старших дошкольников слово приобретает самостоятельное значение: оно свободно употребляется и само может выступать как своеобразный игровой «предмет» (переименование само превращается в своеобразную игру).

Этим же вопросам было посвящено и наше исследование. Опыты показали, что там, где ребенку нет необходимости действовать в соответствии с переименованием, т. е. вне игровой ситуации, он уже сравнительно рано и относительно свободно дает по предложению экспериментатора любому предмету любое другое название. Вместе с тем с возрастом ясно обнаруживается тенденция не только переименовывать предметы, но и употреблять их в соответствии с новым наименованием.

Введение переименования в ситуацию игрового использования предметов существенно меняет дело. Во-первых, значительно снижается свобода в употреблении ребенком слова. Особенно это заметно по отношению к таким предметам, свойства которых не позволяют производить требуемое новым названием действие. Во-вторых, оказалось, что, даже приняв новое название, некоторые младшие дошкольники отказываются от выполнения соответствующего ему действия, а затем отказываются и от самого переименования. И только старшие дошкольники начинают легко переименовывать предметы и свободно действовать в соответствии с новым названием.

Таким образом, переименование предметов в игре является сложным по своему психологическому составу актом. Большое значение во взаимоотношениях между словом и предметом принадлежит системе действий с ним. В тех случаях, когда свойства переименовываемого предмета позволяют воспроизводить действия с тем предметом,

который он должен замещать, переименование и соответствующие действия происходят значительно легче, чем в тех случаях, когда таких возможностей игровой предмет не представляет.

Есть основания предполагать, что игровые предметы не символизируют для ребенка заменяемые ими предметы из жизни и деятельности взрослых, а являются материальной опорой для воспроизведения в обобщенной форме действий взрослых. Этой их основной функцией определяются и требования к ним, в соответствии

с которыми они подбираются детьми. На первый план выступают при этом не внешние признаки предмета (цвет, величина и т. п.), а возможность воспроизвести через него определенное действие. При подборе предметов для игры ребенок как бы примеривает к ним те действия, которые с ними должны будут совершаться, и решает задачу — пригодны ли они для этих действий или нет.

Существует определенная зависимость между развитием действий ребенка в игре, степенью их сокращенности и обобщенности и содержанием игры, т. е. тем, что выделено ребенком из жизни и деятельности взрослых и воспроизводится в игре. Чем сокращеннее и обобщеннее действия ребенка, тем больше он отходит от воспроизведения чисто предметного содержания деятельности взрослых и переходит к передаче социальных отношений людей к предметам и друг к другу. В действиях с предметами ребенок начинает усматривать передаваемые ими общественные отношения. Сами действия воспроизводятся теперь в обобщенной форме, отвлеченной от непосредственных свойств игровых предметов.

Функциональное значение сокращения и обобщения предметных действий, связанных с игровым (замещающим) использованием предметов, как раз и заключается в том, что ребенок при этом производит реальное отвлечение действий от предметов. Это создает возможность для воспроизведения и освоения системы человеческих отношений, лежащей за действиями с предметами.

Центральным моментом любой игры является воспроизведение деятельности взрослых людей, их отношений. На основе специфических, только в игре возникающих условий ребенок из действий с предметами извлекает их общественную сущность, т. е. то, что всякое действие с предметом связано с определенными отношениями между людьми, направлено на другого человека. В этом вхождении в человеческие отношения и в их освоении заключается сущность игры. Именно это определяет то большое влияние, которое оказывает ролевая игра на развитие всей личности ребенка дошкольного возраста, на развитие всех сторон его психической жизни.

Значение игры для психического развития ребенка

Многие педагоги и психологи, занимавшиеся изучением игры, подчеркивали ее значение для психического развития ребенка.

Большое значение придавал игре выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский. Он писал: «Для дитяти игра — действительность, и действительность, гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее; а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре

дитя живет, и следы этой жизни глубже остается в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не

128

мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более, как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [195, с. 439].

Замечательный советский педагог А. С. Макаренко неоднократно подчеркивал решающее влияние игры на формирование личности ребенка. Так, он писал: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет и в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре. И вся история отдельного человека как деятеля и работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе ее в работу» [136, с. 373].

«Воспитание будущего деятеля, — продолжает Макаренко, — должно заключаться не в устранении игры, а в такой организации ее, когда игра остается игрой, но в игре воспитываются качества будущего работника и гражданина» [136, с. 374].

В этих высказываниях отмечается общее значение игры для развития психики ребенка. Вместе с тем важно знать, на какие психические процессы и стороны личности игра влияет в первую очередь и сильнее всего.

Специальные экспериментальные исследования показывают, что игра влияет на формирование всех основных психических процессов, от самых элементарных до самых сложных. А. В. Запорожец [58] изучал влияние игры на развитие моторики детей дошкольного возраста. Он пришел к выводу, что игра при соответствующей ее организации создает благоприятные условия для развития и усовершенствования движений ребенка-дошкольника. Анализируя вопрос о причинах и характере влияния игры на развитие моторики ребенка, он показал, что хотя сложные двигательные умения усваиваются ребенком не в игре, а путем прямого обучения, но именно игра создает особо благоприятные условия для их дальнейшего совершенствования. Это происходит благодаря тому, что в игре движение из средства достижения известных результатов превращается в самостоятельную цель активности ребенка, становясь тем самым впервые предметом его сознания. Взяв на себя определенную роль, ребенок сознательно стремится воспроизвести движения, характерные для определенного персонажа, намеренно передает эти движения. Игра представляет собой первую доступную для дошкольников форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и совершенствование новых движений. В этом отношении развитие моторики в игре является прологом к сознательным физическим упражнениям школьника.

129

Подводя итоги своему исследованию, А. В. Запорожец пишет: «Таким образом, в сфере движений мы обнаруживаем действие той основной закономерности, которая характеризует психическое развитие ребенка в целом. На каждой стадии развития формирование отдельных психических процессов и действий происходит не изолированно, а внутри «ведущего типа деятельности» ребенка. В частности, *развитие*

двигательной сферы дошкольника происходит в значительной мере внутри его игровой деятельности» [58, с. 49] (разрядка наша. — *Д. Э.*).

З. М. Истомина [69], исследовавшая развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте, установила, что в условиях игры дети припоминают большее количество слов, чем в лабораторных опытах на запоминание. Анализируя полученные факты, она пришла к заключению, что в игре при взятии на себя ребенком роли, по ходу выполнения которой требуется нечто запоминать, сознательная цель запомнить и припомнить выделяется для ребенка раньше и легче. Если, согласно исследованию А. В. Запорожца, в игровых условиях сознательной целью для ребенка становится выполнение движений, то здесь в сознательную цель превращаются акты запоминания и припоминания. Это исследование показывает роль игры в формировании внутренних, «теоретических» действий, каким является запоминание.

З. В. Мануйленко [137] изучала вопрос о формировании у детей-дошкольников умения управлять своим поведением. Она обнаружила, что это умение в игре возникает раньше, чем в условиях прямого задания. Особенно ярко этот факт выступает в поведении детей младшего и среднего дошкольного возраста. У старших дошкольников показатели управления своим поведением в игре и в других ситуациях выравниваются. В некоторых же ситуациях, например в соревновании, эти дети дают даже более высокие показатели, чем в игре. Таким образом, игра имеет большое значение для формирования самого механизма управления своим поведением, механизма подчинения правилам, который затем проявляется и в других видах деятельности ребенка.

Вопрос о роли игры в развитии речи и мышления ребенка достаточно широко еще не исследовался. Однако есть все основания предполагать, что на их развитие игра оказывает не меньшее, а еще большее влияние.

В некоторых исследованиях и наблюдениях (Трошин, Яскульская и др.) было обнаружено, что у умственно отсталых детей (олигофренов различной степени) ролевая сюжетная игра не развивается. Эти дети остаются на уровне манипулятивной игры: они не берут на себя роли взрослых, не могут переименовать предметы в игре и т. п. Следовательно, для осуществления ролевой игры необходим известный уровень умственного развития.

130

Имеются и другие данные, говорящие о том, что для создания игровой ситуации необходим известный уровень интеллектуального развития ребенка: обобщение действий и их отвлечение от предмета, наличие обобщенного значения слова и возможность его отвлечения от предмета и т. д.

Само создание ребенком игровой ситуации и действие в ней оказывают постоянное влияние на развитие разных форм умственной деятельности ребенка дошкольного возраста. Так, в тот момент, когда он дает предмету другое название (хотя хорошо знает его настоящее название) и начинает соответствующим образом действовать с ним в игре (хотя хорошо знает его действительное доигровое употребление), он осуществляет реальный переход из плана действий с материальными предметами в план действий с предметами мыслимыми, представляемыми. При таком переходе к мысленному плану ребенок еще нуждается во внешней опоре — и ею являются те предметы, с которыми он реально действует в игре. Эти предметы выступают в игре не как некие символы, а именно как своеобразная внешняя опора: с одной стороны, это опора для мыслей о предмете, без которой они не могут еще существовать, с другой стороны, это опора для

действий, которые еще не могут осуществляться мысленно и выполняются только в конкретно-предметном плане.

Таким образом, на начальных этапах развития ролевой игры ребенок на основе слова уже имеет мысли о предмете, однако действовать в мысленном плане он может только при опоре на реальные предметы, при которой сохраняются полностью все отдельные операции, составляющие содержание действия. Основное противоречие «техники» проведения игры и заключается в том, что ребенок уже имеет мысли о предмете, но действует с ними как с реальными предметами. Это противоречие разрешается путем перехода к внутренним, собственно умственным действиям, когда возникает своеобразная логика движения самих мыслей, не совпадающая с логикой практических действий, хотя и вырастающая из нее.

Развитие игровых действий с предметами, как уже указывалось ранее, идет по линии их сокращения и обобщения. Это становится возможным благодаря тому, что предметы в игре выступают только в качестве опоры для действий ребенка, а не как реальные, непосредственные их объекты. Сокращение и обобщение игровых действий составляет основу для перехода к умственным действиям.

Некоторые исследователи, например Ж. Пиаже, особенно большое значение придают факту переименования предметов в игре, видя в этом начало формирования символического мышления. Однако, как показывает совокупность многих данных относительно игры, суть дела состоит не в самом переименовании, а в изменении характера игровых действий. Ребенок и на самых начальных

этапах игры имеет мысли о предметах, представления о них, но он не умеет еще действовать с ними в плане представлений. В игре как раз и возникает особый новый план мысленных (умственных) действий, непосредственно не совпадающий с планом практических действий. Поэтому способность к воображению, являющемуся особым умственным действием, возникает именно в дошкольном возрасте — и не до игры, а в самом процессе ее развития.

Есть все основания полагать, что при формировании игровых действий возникают и первичные формы мыслительной деятельности ребенка. В этом состоит важнейшее значение игры для всего его умственного развития. Игра готовит ребенка к предстоящему школьному обучению, которое заключается в формировании конкретных форм умственных действий. Если бы в ходе развития ролевой игры не возникала сама способность действовать в умственном плане, то никакое последующее формирование конкретных форм умственных действий, производимых в отвлечении от предметов, не было бы возможно. Таким образом, со стороны психологического механизма воплощения игрового замысла ролевая игра является прототипом всякой будущей собственно умственной деятельности, совершающейся в образах (представлениях, понятиях) на основе умственных действий, психологическое содержание и логика которых прямо не совпадают с практическими предметными действиями.

Необходимо указать, что все эти вопросы относительно значения игры для интеллектуального развития ребенка требуют дальнейших экспериментальных и теоретических исследований.

Ролевая игра имеет важнейшее значение не только для развития отдельных форм психической деятельности ребенка-дошкольника, но и для формирования его личности.

Выполнение ребенком взятой на себя роли взрослых связано с его эмоциональными побуждениями. По ходу игры возникает много мимолетных желаний, в основном вызываемых привлекательностью других предметов, не находящихся в распоряжении ребенка, или ролей, которые выполняют другие дети. Но ребенок должен отказываться от этих случайных желаний в пользу основного побудительного мотива. В процессе разрешения этого конфликта, имеющего место почти во всякой ролевой игре, происходит формирование двух важных особенностей мотивационной сферы ребенка: во-первых, здесь формируется соподчинение мотивов, подчинение ситуативных мотивов более общим и высоким; во-вторых, здесь формируются сами мотивы более высокого типа, связанные с выполнением взятых на себя обязанностей.

Это происходит по мере развития игры ребенка, по мере насыщения ее все новым общественным содержанием. Ролевая игра является такой деятельностью ребенка-дошкольника, в которой он действует в коллективе, требующем расчленения функций, соподчинения

Таблица 19

Количество детей (в %), выполнивших задание по изготовлению флажков при различной мотивации
(по данным Я. З. Неверович)

Дошкольная группа	Мотивы изготовления				
	подарок маме	подарок детям	для будущей игры	для проводимой игры	для всей группы
Младшие	12,5	100	25	100	62,5
Старшие	8,0	100	60	10	80,0

подчинения играющих друг другу, уважения прав и обязанностей каждого ее участника. Игра выступает не только как деятельность, внутри которой осуществляется соподчинение мотивов, но и как деятельность, в которой происходит насыщение этих мотивов новым социальным, специфически человеческим содержанием. Если сравнить в этом отношении игру с другими видами деятельности ребенка-дошкольника, то можно убедиться в том, что и здесь ей принадлежит ведущая роль.

Как показало исследование Я. З. Неверович [147], выполнение детьми простейших трудовых операций при мотивации, связанной с ролью, более эффективно, чем выполнение тех же операций при других типах мотивации, за исключением мотивов общественного использования предмета. Количественные данные, характеризующие различие в эффективности выполнения задания при различной мотивации, представлены в таблице 19.

Наиболее высокий процент выполнения задания наблюдался в ситуации уже происходящей игры и в ситуации конкретного общественного использования предмета — в подарок малышам.

Это означает, что игровые мотивы ребенка-дошкольника как бы эквивалентны общественным мотивам его продуктивной деятельности. Но при ограниченности технических навыков ребенка, необходимых для изготовления предметов, имеющих общественную ценность и могущих быть содержательно связанными с общественной мотивацией, и роль такой продуктивной деятельности для развития его мотивационной сферы весьма ограниченна. Наоборот, игра в этом отношении представляет гораздо более широкие возможности. Поэтому ей и принадлежит ведущее место в развитии мотивов по сравнению с общественно мотивированной трудовой деятельностью ребенка. Игра есть школа новых, общественных по своему содержанию мотивов, и именно в ней впервые создается соподчинение мотивов, столь важное для развития личности ребенка в этот период.

133

Не менее важна роль игры в формировании моральных привычек ребенка-дошкольника. Моральные представления ребенок получает не в игре, а из непосредственного общения со взрослыми. Воспитывающие ребенка взрослые (родители и воспитатели) уже очень рано указывают ему ряд норм поведения и требуют их выполнения. Сюда относятся самые разнообразные правила взаимоотношений между детьми, правила отношений детей к старшим, родителям, воспитателям, наконец, правила отношений детей к предметам обихода и игрушкам.

Правила общественного поведения осваиваются дошкольником в ходе его непосредственного общения с другими детьми и взрослыми под руководством воспитывающих его людей. Как показало исследование В. А. Горбачевой [38], освоение правил взаимоотношений с людьми для ребенка труднее, чем освоение широкого круга других бытовых правил. Основная трудность заключается в несоответствии между требованиями быстро растущих связей среди детей в младшей и средней группах детского сада и уровнем их психического развития. Особенно сложным для детей является учет точки зрения товарищей, их прав и обязанностей.

В. А. Горбачева установила, что в младшей группе детского сада правила поведения вначале детьми не осознаются. Не выделяется четко в сознании ребенка и собственное поведение по правилам. Но в это время уже замечаются особенности поведения товарищей. Постепенно в сознании детей вычленяется их собственное поведение по правилам, а к 7 годам — и сами правила. Дети научаются воспринимать правила в форме инструкции, как обобщенное требование к ним. Поведение по правилам становится более устойчивым. В условиях целенаправленной воспитательной работы дети приобретают способность сознательно руководствоваться правилами в своих действиях, влиять друг на друга в плане организации поведения по правилам.

При сравнении подчинения ребенка правилам в ролевой игре и в игре с заранее сформулированными игровыми правилами обнаружилось преимущество в этом отношении ролевых игр. Взятая ребенком роль облегчает ему подчинение правилу. Это связано с тем, что «ролевое правило», будучи заключено в роли, тем самым получает как бы внутреннее оправдание, сразу становится внутренним правилом. Поэтому при выполнении ролевых правил нет особого процесса их освоения, т. е. процесса превращения внешнего правила во внутреннее, нет разрыва между моральным представлением и действием. В этом заключается важное преимущество овладения навыками морального поведения именно в игре.

Другая важная особенность ролевого правила заключается в том, Что оно сознается ребенком значительно легче и раньше, чем правило, данное в процессе его непосредственных взаимоотношений. Роль выступает в качестве опосредствующего звена между ребенком

134

и правилами поведения. Правило, заключенное в роли, отнесено именно к ней и лишь через нее к самому ребенку. Этим значительно облегчается его осознание, ибо правило оказывается как бы вынесенным во вне. Оценить свои действия, подчинить их сознательно определенному правилу ребенку дошкольного возраста еще очень трудно, ибо это требует рассмотрения собственного поведения. В игре же правило отчуждено, вынесено вовне, задано в роли, и ребенок в игре следит за своим поведением, контролирует его как бы через зеркало — роль, с которой и соотносит свое поведение, свое подчинение правилам. Таким образом, в игре ребенок сначала осознает правила и свое подчинение им, соотнося их с взятой на себя ролью, а затем начинает осознавать правила и свое подчинение им, относя их уже непосредственно к себе.

Существенно, что содержанием моральных правил поведения в игре являются не столько отношения самого ребенка с окружающими его людьми (детьми и взрослыми), сколько моральные нормы поведения взрослых людей в их взаимоотношениях между собой, в трудовой и общественной деятельности. Игра расширяет сферу моральных отношений ребенка до чрезвычайно широких пределов. Взаимоотношения взрослых людей в процессе их трудовой и общественной деятельности, моральные нормы, лежащие в основе этих взаимоотношений, мотивы и цели труда взрослых людей становятся через игру источниками развития морали самого ребенка. В этом отношении преимущества игры и ее ведущее значение в развитии личности дошкольника едва ли могут быть оспариваемы. Где, как не в игре, могут быть познаны и, главное, освоены детьми-дошкольниками моральные нормы, лежащие в основе проявления героизма людей, их добросовестного отношения к труду и собственности, мотивы взаимопомощи, заботы о другом человеке и т. д. [212].

Исследование Т. В. Ендовицкой показало, что игра является таким типом деятельности детей, благодаря которому ими гораздо глубже осваиваются представления об общественной сущности труда людей, представления о том, что их труд направлен на удовлетворение запросов всего общества, что он есть труд для других. В этом исследовании показано также, что новые моральные представления детей об общественно полезном характере труда взрослых, приобретенные через игру и получившие определенный жизненный смысл, оказали влияние на изменение поведения детей по отношению к близким им людям.

Само выделение детьми отношений, объективно существующих в мире окружающих ребенка взрослых, происходит не только при ознакомлении их с окружающей действительностью, но и в процессе игры. Наблюдения Т. В. Ендовицкой за играми детей показали, как в процессе игры, в процессе осуществления определенных задач, игровых по форме, но отражающих определенное

135

социальное содержание, детьми осваивались общественные функции, общественные отношения и общественно выработанные нормы поведения.

Таким образом, в игре происходит формирование важнейших сторон личности ребенка-дошкольника как члена общества. У него возникают новые, более высокие по своему общественному содержанию мотивы, и происходит подчинение этим мотивам непосредственных побуждений, формируются механизмы управления своим поведением, происходит овладение нормами морали взрослых людей.

Однако этим не исчерпывается значение игры для формирования личности ребенка. Игра является наиболее непосредственной формой проявления жизни ребенка, захватывающей его настолько, что порой кажется, будто он целиком поглощен своей игрой и живет в другом, им самим созданном мире, переживая при этом полную иллюзию слияния с образом того лица, роль которого он воспроизводит. Но, как мы стремились показать выше, аффективные побуждения ребенка в игре связаны именно с воспроизведением такой роли. Поэтому все его поведение в игре, все его действия определяются этими побуждениями не непосредственно, а через образ другого человека, через представление о том, как надо действовать. Каждое игровое действие, производимое ребенком, каждый его поступок оценивается сначала товарищами по игре, а затем и самим ребенком с точки зрения его соответствия образу.

Следовательно, поведение ребенка в ролевой игре является непосредственным лишь по своей форме. По своему же действительному психологическому содержанию оно глубоко опосредовано. На ранних ступенях психического развития таким опосредующим его поведение звеном служит обобщенный образ другого человека. Благодаря этому появляется новый тип поведения, который может быть назван личностным. Впоследствии содержание звена, опосредствующего поведение человека, существенно изменяется. Таким звеном становятся разнообразные правила, моральные нормы поведения, наконец, мировоззрение взрослого человека. Но именно в ролевой игре впервые появляется и оформляется такое опосредствующее поведение человека звено.

На первых этапах развития игры опосредствующий образ, существуя объективно, может не сознаваться ребенком в его функциональном значении. Лишь постепенно он начинает выделяться самим ребенком, осознаваться, и ребенок начинает сознательно руководствоваться в своем поведении определенными правилами и нормами. Таким образом, в игре возникают и формируются механизмы опосредствованного, собственно личностного поведения.

С другой стороны, благодаря тому, что в игре ребенок воспроизводит образ взрослого человека, его собственное поведение носит двойственный характер — оно одновременно и его собственная

деятельность, и как бы деятельность взрослого человека. В результате их постоянного сопоставления у ребенка появляется возможность отделения себя от взрослых не только в реальном, практическом действии, но и в сознании. При этом обнаруживается, что хотя он и воспроизводит деятельность взрослых, но сам еще взрослым не является. У него возникает осознание себя как ребенка, которому еще только предстоит стать взрослым. Такое сознание и есть первая ступень личного сознания. Оно возникает не только в игре, но именно игре принадлежит в этом особо важная роль.

Таким образом, ролевая игра оказывает большое влияние на формирование личности ребенка. В ней возникают и оформляются механизмы опосредствованного личностного

поведения; она имеет важное значение в возникновении первичной формы личного сознания.

§ 3. Другие виды деятельности ребенка-дошкольника и их значение для психического развития

Творческая ролевая игра, являющаяся ведущим типом деятельности ребенка-дошкольника, не является, однако, единственной его деятельностью. Дошкольник живет многообразной и разносторонней жизнью: он рисует, лепит из глины, строит и конструирует, рассматривает книжки с картинками и с интересом слушает сказки и стихи. Он обслуживает себя (одевается, убирает свои игрушки), выполняет трудовые поручения взрослых, изготовляет для себя из дерева, картона и бумаги различные игрушки, а иногда подарки для родителей или братьев и сестер. Каждый из этих видов деятельности имеет свои особенности, требует овладения особыми способами и оказывает специфическое влияние на психическое развитие ребенка.

Общей чертой для рисования, лепки и конструирования в дошкольном возрасте является то, что во всех этих видах деятельности существует своеобразное отношение между представлением и действием. В этих видах деятельности ребенок идет от представления о предмете или явлении к его материальному воплощению — изображению. А в процессе материального воплощения уточняется и само представление о предмете.

Наиболее изученной в детской психологии является изобразительная деятельность дошкольников, в особенности рисование. В раннем детстве ребенок уже может проводить карандашом по бумаге какие-то линии. Эту стадию обычно называют стадией «каракулей». Здесь нет еще собственно задачи изображения. Но иногда дети, нарисовав нечто, дают своему рисунку какое-либо название, в зависимости от того, какой признак знакомого предмета видит ребенок в рисунке. Называние своих каракулей может происходить

и в ответ на вопрос взрослых или по подражанию им. Во всяком случае уже в этот период многие дети узнают, что нарисованное должно что-то изображать. Возникновение изобразительной задачи имеет принципиально важное значение, ибо при ней деятельность ребенка начинает уже определяться замыслом или представлением. На этой основе рисование ребенка вступает в собственно изобразительную стадию.

Изменение отношений между замыслом и его воплощением идет по линии перехода от наименования после изображения к наименованию в процессе изображения и, наконец, к наименованию до начала изображения. На ранних стадиях развития изобразительной деятельности ребенок нередко меняет замысел по ходу деятельности. Начав рисовать одно, он в процессе рисования отказывается от первоначального замысла и, продолжая тот же рисунок, реализует в нем уже другой замысел. Такое изменение проистекает из того, что вначале не изображение подчиняется заранее намеченному замыслу, а, наоборот, процесс рисования в связи с возникающими по его ходу ассоциациями может определять смену замыслов.

С другой стороны, отношения между замыслом и его воплощением развиваются в направлении все большего приближения изображения к изображаемому предмету или представлению о нем.

Первые рисунки детей, как правило, не являются строго предметными; будучи предметными по форме, они имеют сюжетное содержание. Ребенок, нарисовавший человека, изображает не просто отвлеченного человека, а целый рассказ о нем. Поэтому дети дошкольного возраста в процессе рисования обычно много говорят, дополняя словами то, чего не могут передать в рисунке.

Излюбленным сюжетом детского рисования на ранних его стадиях является человек и его деятельность. Это и понятно, если принять во внимание, что дошкольный возраст вообще является периодом интенсивного проникновения в жизнь и деятельность взрослых и что именно представления о человеке и его деятельности эмоционально наиболее окрашены.

При анализе детских рисунков необходимо помнить, что перед ребенком сравнительно долго не встает особая задача изображения, которая стоит перед взрослым. Хотя детский рисунок и изображает предмет или целую ситуацию, но ребенок не ставит перед собой задачи передать через рисунок другому человеку свое отношение или знание о предмете. Поэтому такие рисунки не выполняют функции общения с другими детьми или взрослыми людьми. Являясь объективно изображениями предметов или событий, они вместе с тем не несут еще специфической функции искусства. Будучи деятельностью, в результате которой получается известный реальный продукт, детское рисование вместе с тем близко по своей природе к игровой деятельности, так как получаемое изображение

не используется по своему реальному назначению. Это обстоятельство накладывает как на рисунок, так и на процесс рисования своеобразные черты.

Рисунки детей дошкольного возраста обычно носят схематический характер. Типичной в этом отношении является схема человека, в которой нарисованы только голова, руки и ноги (так называемый «головоног»). Не только человека, но и все другие предметы ребенок изображает схематически. Некоторые авторы предполагали, что схематичность детского рисунка выражает фрагментарность опыта ребенка, бедность его представлений о предметах и явлениях действительности. Такое предположение неверно. Ведь ребенок прекрасно знает, что у человека есть не только голова и ноги. Однако он может довольствоваться только этими признаками при изображении, так как основная задача, стоящая перед ним, заключается не в детальном изображении, а, скорее, в указании на предмет, о котором идет речь, и на отношение к нему со стороны рисующего ребенка. Детский рисунок скорее рассчитан на узнавание изображенного предмета, чем на точную передачу его форм, пропорций и т. п. Поэтому в таком рисунке основное значение имеют указания на характерные признаки предмета, а весь рисунок в целом представляет соединение этих отдельных признаков. Как показало исследование Е. И. Игнатьева [68], при рисовании с натуры дети дошкольного возраста используют ее не для уточнения контура, а как источник, откуда они берут отдельные детали, которыми обогащается рисунок для получения большего сходства с изображаемым по количеству и характеру признаков.

Со стороны изобразительных средств рисунки детей дошкольного возраста, имеющие характер контура, выполняются цельной непрерывной линией, особенностью которой является ее одинаковая толщина на всем протяжении. Часто такая линия бывает дрожащей и неуверенной и поэтому не дает четкого и убедительного контура. Дети этого возраста не придают еще большого значения линии контура и удовлетворяются самым грубым сходством изображения с изображаемым. Вносить исправления в первоначальную линию контура дети еще не могут, и если линия контура почему-либо не удовлетворяет

ребенка, то он начинает рисунок снова. Ребенок достигает совершенствования своего рисунка не путем работы над контуром, а путем перерисовывания и повторного выполнения рисунка в целом.

Б. А. Сазонтьев [178] изучал вопрос о возможностях рисования с натуры у детей дошкольного возраста. По полученным им данным, дети в возрасте 3—4 лет вовсе не считаются с натурой; У детей пяти-, шестилетнего возраста появляется учет особенностей натуры. Но для подавляющего большинства дошкольников (71%) характерно такое отношение к натуре, при котором учитываются

лишь отдельные свойства или стороны изображаемых предметов. Более или менее полное использование натуры сначала возникает в форме учета сравнительной величины изображаемых предметов или особенностей их формы, а затем их отдельных деталей. В старшем дошкольном возрасте появляются первые попытки использовать наблюдения за натурой для совершенствования формы изображения.

По данным Б. А. Сазонтьева, развитие рисования с натуры у детей проходит два периода, каждый из которых содержит ряд стадий.

1. Период генерализованного анализа: а) беспорядочный анализ, заключающийся в учете сравнительной величины или особенностей общей формы предметов,
б) генерализованный контурный анализ, заключающийся в учете общей формы моделей,
в) генерализованный анализ контура и деталей, заключающийся в шаблонном изображении деталей изображаемого предмета. Эта стадия наиболее типична для детей дошкольного возраста.

2. Период дифференцированного анализа: а) дифференцированный контурный анализ, появление у детей мотивов изображать похоже, сличать рисунок с моделью, потребности исправлять линии контура, что порождает сплошную нащупывающую линию,
б) перспективный анализ изображаемых предметов, выражающийся в учете индивидуальных особенностей, пропорций и положения предмета в отношении рисующего.

При переходе от одной стадии рисования с натуры на другую происходит перестройка самого типа изобразительной деятельности: изменяется отношение ребенка к изображению и характер познавательных связей, лежащих в его основе.

При специальной организации наблюдений ребенка за натурой, изучении ее деталей и частей и при указании на отдельные стороны предмета как на важные Б. А. Сазонтьеву удавалось добиться перехода на более высокую стадию рисования с натуры. Из 76 детей, участвовавших в этом обучающем эксперименте, 43 (57%) полностью перешли на более высокую стадию, 23 (30%) имели только частичный переход и только 10 (13%) остались на прежней стадии.

Рисование, лепка, конструирование имеют важное значение для психического развития ребенка — прежде всего для развития его восприятия и мышления. Действуя с предметами или материалами, ребенок практически познает некоторые их свойства — твердость, мягкость, объем, величину, вес, сопротивляемость и т. д., приобретая знания о тех свойствах предметов, которые не могут быть познаны только путем их созерцания. Так, забивая гвоздь в дерево, ребенок может познакомиться с сопротивлением материков;

лепка из глины или пластилина может дать представление о пластических свойствах этих материалов.

140

Воплощая в своей деятельности образ того или иного предмета при помощи красок, бумаги, пластилина, частей конструктора ребенок выделяет в реальном предмете именно те его стороны, которые действительно могут быть воплощены в данном материале. Например, рисование позволяет выразить на плоскости цвет и форму предмета; наоборот, лепка дает возможность воплощения объемной формы, но не позволяет изобразить цвет; конструирование предоставляет возможности главным образом для передачи соотношения частей. Если принять во внимание, что в раннем возрасте предметное восприятие ребенка является еще недостаточно расчлененным и что цвет, форма, величина и другие свойства не существуют для ребенка изолированно от обладающих ими предметов, то становится ясным особое значение этих видов деятельности для развития восприятия и мышления ребенка. В процессе рисования и раскрашивания ребенок практически отделяет от предмета его форму и цвет; в процессе лепки — объемную форму и относительную величину; в конструировании — связь отдельных частей между собой. На основе такого практического анализа предметов выделенные свойства становятся содержанием особых представлений ребенка о форме, цвете, величине, объеме, количестве и т. д., что в свою очередь открывает возможности для оперирования ими в мыслительном плане, обеспечивающем быстрое и точное их сравнение и дифференцирование.

Однако нужно иметь в виду, что положительное влияние различных видов деятельности на развитие ребенка во многом зависит от методов педагогического руководства. Без правильного руководства эти виды деятельности не дают того эффекта в развитии психики ребенка, который может быть выявлен при искусной организации педагогических воздействий. При их отсутствии дети часто длительно задерживаются на одном и том же уровне развития своего восприятия, внимания, мышления, что, естественно, мешает полному использованию воспитательных возможностей, заключенных в разных видах изобразительной деятельности, в конструировании и т. п.

В. Г. Нечаева [154], исследуя особенности конструирования из бумаги у детей 5—6 лет, обнаружила, что свободная конструктивная деятельность, протекающая вне обучающего влияния воспитателя, не обеспечивает должного развития конструктивной деятельности. Дети не научаются планировать ее; не умеют мысленно представить в плоской выкройке будущий объемный предмет; их деятельность долго остается чисто процессуальной, без установки на результат. Специальные систематические занятия по конструированию оказали благоприятное влияние на умственное развитие детей: они стали более наблюдательными, научились мысленно расчленять целое на части, выделять отдельные части из целого, представлять первоначальный вид конструкции (в данном случае —

141

выкройку), из которой сделан предмет, различать основные геометрические формы и ориентироваться на плоскости.

Вопрос о развитии конструктивной деятельности и ее значении для умственного развития специально экспериментально исследовался А. Р. Лурия [127]. Исследование проводилось на двух группах однояйцевых близнецов. Одной группе детей (называемой в дальнейшем группа Э) предлагались образцы построек, у которых ясно видны составляющие их

элементы и их сочетания. Ребенок должен был воспроизвести из кубиков такую же постройку. Другой группе (называемой в дальнейшем группа М) образцы предъявлялись в виде моделей. Это были те же объекты, но оклеенные бумагой, так что в модели не были видны конкретные детали постройки. Ребенок должен был из отдельных кубиков (элементов) воспроизвести предложенную модель. С каждой группой ежедневно в течение двух с половиной месяцев проводились занятия по конструированию. До начала исследования все дети были специально обследованы с целью выяснения уровня развития у них восприятия и наглядного мышления; в конце исследования дети опять обследовались для установления сдвигов, происшедших в их развитии под влиянием конструктивной деятельности.

После двух с половиной месяцев упражнений в конструктивной деятельности обеим группам близнецов были предложены контрольные задачи: дети должны были воспроизвести по три образца обоих типов («элементный» и «модельный») из имевшихся в их распоряжении кубиков. Результаты решения этих задач оказались очень показательными (табл. 20).

Данные этой таблицы показывают, что после обучения разными методами обнаружились резкие расхождения в конструктивной деятельности. Группа, упражнявшаяся по методу М (моделей), показала более высокие результаты не только при конструировании образцов, данных в виде моделей (это естественно, так как именно на таких образцах она упражнялась), но и при конструировании по образцам, данным по элементам. Уже одно то, что и в воспроизведении элементных фигур группа М значительно опередила группу Э, свидетельствует о таких сдвигах в развитии детей,

Таблица 20

Тип фигуры	Группа испытуемых	Характер воспроизведения (в %)		
		неадекватное	адекватное, но неточное	полностью адекватное
Элементная	М	0,0	13,3	86,7
	Э	6,6	66,6	26,8
Модельная	М	6,0	20,0	74,0
	Э	80,0	20,0	0,0

Таблица 21

Тип фигуры	Группа испытуемых	Характер процесса стройки (в %)	
		непосредственный, импульсивный	плановый
Элементная	М	13,3	86,7
	Э	73,4	26,6
Модельная	М	6,6	93,4
	Э	66,7	33,3

которые выходят за рамки простого влияния на процессы восприятия. Как показал анализ материалов исследования, существенно изменился сам процесс стройки, подход ребенка к решению задачи на воспроизведение модели, независимо от того, в какой форме она дана.

Количественные данные, характеризующие характер проведения постройки (импульсивный или плановый) детьми разных групп, представлены в табл. 21.

Процесс стройки у детей группы М приобрел, как правило, плановый характер. Прежде чем строить нужную модель, они внимательно ее рассматривали, делали пробные конструкции, подбирали материал и только после этого планомерно осуществляли постройку. Можно сказать, что здесь в результате практики конструирования изменились сам подход к решению задачи и способы ее осуществления. Наоборот, дети группы Э пытались решить предложенную задачу сразу, без предварительного примеривания и рассуждений. Они брали кубики, казавшиеся им пригодными, и сразу начинали из них строить.

В дальнейших контрольных опытах детально анализировались сдвиги, происшедшие в структуре восприятия детей. При этом выяснялось, что в элементарных актах восприятия, например в различении элементарных геометрических фигур, дети обеих групп не дали заметных различий. Однако в более сложных формах анализирующего, произвольного восприятия обнаружились явные преимущества детей, упражнявшихся по методу моделей. Например, детям предлагалась задача на нахождение точки пересечения линий на сетке, разграфленной по типу шахматной доски. Оказалось, что дети группы М в 100% случаев легко решали эту задачу; дети же группы Э смогли правильно выделить точку из однородного фона только в 34% случаев.

В одном из опытов детям предлагалось воспроизвести рисунок домика с пристройкой с правой стороны, но при этом мысленно перевернуть его так, чтобы пристройка оказалась слева, а в соответствии с этим изменилось бы расположение окон и дверей. Дети группы М в большинстве случаев (60%) полностью решили задачу; 40% детей произвели частичную перестановку; но ни один из близнецов группы Э не дал полного решения этой задачи.

Таким образом, у детей группы М развилась способность отвлекаться от наглядного восприятия и мысленно изменять образ. Вместе с тем, как показали дальнейшие контрольные опыты, упражнения по методу моделей значительно продвинули детей и в конструировании на свободные темы, без образцов. Следовательно, упражнения в конструировании по моделям действительно оказывают существенное влияние на развитие ребенка, радикально изменяя характер протекания его конструктивной деятельности и формируя новые формы познавательных процессов. Наряду с этим исследование А. Р. Лурия показало, что не всякое упражнение в той или иной деятельности оказывает эффективное влияние на развитие ребенка. В отношении каждой деятельности должен быть найден такой метод ее организации, при котором ребенок не только приобретает новые умения, но — и это главное — у него происходит переход на более высокую ступень психического развития. Это относится не только к конструированию, но и к другим видам деятельности — рисованию, лепке и т. п.

Существенной особенностью этих видов деятельности является также и то, что они способствуют познанию ребенком своих собственных сил и возможностей. Чем старше становятся дети, тем все больше они замечают несоответствие своих замыслов получаемым результатам, находя причину этого в уровне собственных умений. Это приводит к тому, что ребенок начинает вычленять из своей деятельности отдельные, частные умения. И уже к старшему дошкольному возрасту он научается ставить задачи по овладению такими отдельными умениями, выключенными из совокупной деятельности по

изготовлению какого-либо предмета, т. е. это связано с постановкой перед собой учебной задачи. Возникновение оценки своих возможностей, а также принятие ребенком элементарных учебных задач по овладению самой техникой действий является важным итогом развития этих видов деятельности в дошкольном возрасте. Виды деятельности ребенка-дошкольника, имеющие в результате какой-либо материальный продукт, обладают своей особой линией развития. В самом начале их появления реализация замысла следует немедленно за его формированием, а в самом процессе реализации трудно выделить какую-либо четкую логику и расчлененность действий. Лишь постепенно под влиянием воспитания, выражающегося или в наглядном показе взрослыми последовательности действий, или в словесном инструктировании, в процессе их выполнения выделяются этапы.

Н. Г. Морозова [144], изучавшая отношение детей-дошкольников к словесной инструкции в процессе продуктивной деятельности, обнаружила, что к старшему дошкольному возрасту у детей появляется необходимость в инструкции, относящейся к способам выполнения действий, и что при этом дети уже в состоянии отделить и подчинить процесс практического выполнения задачи

предварительной инструкции, касающейся способов действий. Благодаря этому продуктивная деятельность детей вступает в новый этап развития, когда в ней способы действий не только вычленились, но и сами становятся предметом специального предварительного ознакомления (сначала через выслушивание инструкции взрослого, а затем и путем мысленного ее обдумывания).

Среди разных видов продуктивной деятельности ребенка-дошкольника особое место занимают различные виды труда.

Возникающие в конце раннего детства сознание «я сам» и тенденция к участию в жизни и деятельности взрослых являются выражением рождения новых, социальных по своей природе потребностей. Эти потребности не могут быть удовлетворены полностью в ролевой игре. Деятельность, которую ребенок осуществляет в ролевой игре, является самостоятельной лишь в том отношении, что она производится без помощи взрослых. Однако она не содержит в себе достаточно возможностей для самостоятельного осуществления тех предметных действий-умений, которыми ребенок овладел в раннем детстве и интенсивно овладевает в дошкольном возрасте. С другой стороны, связь ребенка со взрослыми, с их жизнью и деятельностью осуществляется в игре через воспроизведение деятельности взрослых и их отношений — и поэтому является связью косвенной. Игра не позволяет установить прямую связь со взрослыми — их жизнью и трудом. Вместе с тем игра не только не устраняет указанных выше потребностей, но, наоборот, усиливает их и оформляет.

На протяжении дошкольного возраста, во-первых, усиливается интерес ко всему, что относится к труду и отношениям взрослых, во-вторых, появляются условия для возникновения элементарных форм трудовой деятельности детей, в которых может быть реализована и развита их самостоятельность и установлена более прямая связь с жизнью и деятельностью взрослых. Непосредственное участие в труде взрослых и вместе со взрослыми ребенку этого возраста еще недоступно и непосильно. Участие в деятельности взрослых в качестве несамостоятельного помощника противоречит имеющейся у ребенка тенденции к самостоятельности. Возникает необходимость в таких видах деятельности, при которых ребенок, действуя относительно самостоятельно в пределах приобретенных

умений, вместе с тем был бы связан со взрослыми и их деятельностью. Для данного возраста это наиболее осуществимо через результат или продукт собственной деятельности ребенка, а наиболее доступными для ребенка этого возраста являются разнообразные виды бытового труда. Повседневные наблюдения показывают, что дошкольники очень любят и охотно выполняют отдельные поручения взрослых в области бытового труда, если они носят характер самостоятельной деятельности.

Л. А. Порембская [165] изучала бытовой труд детей дошкольного возраста с точки зрения формирования в нем самостоятельности

детей. В своем исследовании она исходила из предположения, что, во-первых, стремление к самостоятельности возникает и развивается в зависимости от уровня овладения ребенком трудовыми умениями; следовательно, обучение трудовым умениям является решающим при воспитании самостоятельности; во-вторых, проявление самостоятельности не исчерпывается приобретением некоторой независимости от взрослых в практической жизни; основное ее значение в том, что благодаря освоенным трудовым умениям ребенок вступает в качественно новые социальные связи; в его сознании происходят глубокие изменения, которые способствуют формированию его личности в целом.

В экспериментально-педагогическом исследовании было организовано обучение детей дошкольного возраста умениям, необходимым для осуществления бытового труда, и организовано самостоятельное выполнение детьми некоторых видов такого труда, осуществлявшихся до этого взрослыми. В младшей группе детского сада это было протирание листьев растений, накрывание на стол и помощь воспитателю в подготовке к занятиям; в старшей группе — различные дежурства и обслуживание себя (пришивание пуговиц, чистка одежды и обуви и т. п.).

Осуществляя эти виды бытового труда в детском саду, дети самостоятельно выполняли работу, которую до этого делали взрослые — уборщица, воспитатель, т. е. брали на себя функции взрослых и выступали как участники их деятельности или как их помощники.

При наблюдении за бытовым трудом младших и старших дошкольников были обнаружены существенные его особенности. Дети, только поступившие в детский сад, обладают разным уровнем развития самостоятельности. Степень самостоятельности находится в прямой зависимости от объема умений, которыми владеет ребенок. Действительно самостоятельными были только те дети, которые владели умениями и у которых уже начала формироваться привычка к самостоятельности. В ходе обучения и по мере овладения умениями, требующимися для бытового труда, тенденция к самостоятельному выполнению трудовых задач возрастала. Самостоятельное выполнение первого даже самого простого поручения играет роль пробы сил, вселяет в ребенка уверенность и имеет большое значение для дальнейшего развития самостоятельности. Первоначально у детей младшей группы при выполнении трудовой задачи еще нет направленности на результат, а способ выполнения задания не дифференцируется от содержания. Большое значение для младших детей имеет интерес, связанный с занимательностью самого процесса деятельности.

Постепенно по мере овладения умениями при выполнении заданий по бытовому труду кроме интереса появляются и другие мотивы. Выполняя самостоятельно задание, дети с гордостью говорят

о порученном им деле: «Я дежурный». У них появляется на основе оценки воспитателя и собственная оценка своей деятельности; они значительно глубже начинают понимать смысл задания; возникает установка на результат, целеустремленность и настойчивость.

У старших детей в ходе овладения рациональными способами выполнения трудовых заданий изменилось отношение к своим обязанностям, появилась ответственность за свою работу. Дети доводят работу до конца, стараясь выполнить ее наиболее тщательно; личные мотивы постепенно подчиняются сознанию необходимости выполнить работу. Изменяется и отношение к себе, появляется уверенность в своих силах, связанная с тем, что дети знают, что и как надо делать.

Умение выполнить задание по бытовому труду влияет на возникновение новых форм взаимоотношений в коллективе детей: дети научаются работать совместно, распределять между собой обязанности, договариваться друг с другом.

На основании полученных данных Л. А. Порембская установила ступени развития самостоятельности в ходе бытового труда детей.

Первая ступень: ребенка привлекают к выполнению своими руками отдельных операций простейшего самообслуживания — при раздевании, умывании, уборке игрушек. Способ выполнения для ребенка безразличен. Он выполняет задание воспитателя с удовольствием, всегда доволен проделанным. При трудностях легко отступает: «Я никак!» Стремление к самостоятельности появляется после выполнения первых заданий: «Я сам», но устойчивости в этом нет. Это ступень первой пробы сил — ребенок убеждается в возможности делать своими руками то, что раньше делали взрослые. Под влиянием воспитательных воздействий эта начальная ступень быстро сменяется другой.

Вторая ступень: неустойчивое «Я сам умею!» Ребенок приобрел ряд умений и навыков в простом самообслуживании, и круг их все расширяется. Выполняет он их самостоятельно, но с некоторой помощью взрослых. Способ выполнения становится объектом внимания со стороны ребенка. Однако ребенок увлечен еще самим процессом, и четкой целенаправленности в работе нет. Задание выполняет с удовольствием и с большой настойчивостью, но легко отвлекается на другое, ибо результат для него вначале безразличен.

Стремление к самостоятельности выражено ярко: «Я сам умею!», «Я сам могу!» Оно имеет более прочную основу в виде умений и навыков, но еще весьма неустойчивых. Отношение к помощи со стороны взрослых в тех процессах, которыми ребенок уже овладел, отрицательное. Формируется привычка к самостоятельности.

Третья ступень: устойчивое «Я сам умею!» На этой ступени самостоятельность приобретает привычный характер. Ребенок владеет

рядом умений и прочных привычек; «что» и «как» делать у него четко дифференцировано. У ребенка возникает интерес к качеству труда, к его результату. Ряд процессов самообслуживания и обслуживания группы выполняется ребенком самостоятельно при незначительной помощи взрослых. Умения и навыки применяются в разных условиях (при обслуживании себя, товарищей). Появляется упорство и настойчивость при

преодолении затруднений в своей деятельности, уверенность в своих силах. Ребенок не ищет помощи и упорно от нее отказывается: «Я сам знаю!», но в то же время он ищет поддержки со стороны взрослых в словах: «Я так?», «Я правильно?»

У ребенка начинают заглушаться непосредственно личные интересы, у него возникает новый мотив: «сделать для других».

Четвертая ступень: ребенок приобретает «стиль» независимости — появляется независимость от взрослых в элементарном бытовом труде. Он уже владеет рядом прочных умений, навыков и привычек бытового труда, в частности навыками аккуратности и чистоплотности. Способ деятельности подчинен ее цели. Это создает новую основу для развития трудовой деятельности ребенка; целенаправленность побуждает ребенка к четкому и точному отбору и использованию различных известных ему трудовых приемов.

При выполнении обязанностей ребенок проявляет инициативу. Он умеет организовать и элементарно спланировать свою деятельность, руководствуясь известными ему обобщенными правилами организации бытового труда. Появляется забота о товарищах и взаимопомощь. Характерной чертой деятельности становится сознание необходимости выполнять свои обязанности, независимо от занимательности их для ребенка. Работу выполняет без напоминаний, не отвлекаясь. Ребенок часто сам замечает необходимость труда и выполняет его по своей инициативе. Трудности преодолевает самостоятельно; настойчиво ищет выход из затруднений. Характерно развитие у ребенка уверенности в себе, сочетающееся с возрастающей требовательностью, появляется объективная самооценка.

Если в работе Л. А. Порембской бытовой труд изучался главным образом со стороны формирования у детей самостоятельности, то в исследовании Ван Вэнь-нин [21] изучалось осознание детьми дошкольного возраста своих трудовых обязанностей. В условиях правильно поставленной воспитательной работы самостоятельное выполнение задач бытового труда формирует осознание своих трудовых обязанностей. Естественно, оно возникает не сразу и на разных ступенях имеет различный характер. У младших дошкольников имеются лишь ограниченные и разрозненные представления о круге своих трудовых обязанностей; они не осмысливают еще ни порядка, ни способов выполнения отдельных трудовых операций, в большинстве случаев они принимают трудовые поручения как распоряжение

со стороны воспитателя или как обязательный момент в режиме детского сада, но не понимают еще полезности своего труда для других. Дети этого возраста с большим желанием и увлечением выполняют трудовые поручения, но их главным образом привлекает не результат, а сам процесс труда. Взаимодействие между детьми наблюдается очень редко, каждый ребенок работает сам по себе, превращая выполняемые трудовые операции в своеобразную игру. В оценке своей работы и работы товарищей младшие дошкольники проявляют большую эмоциональность и субъективность. Себя и свою работу они оценивают только положительно и часто преувеличивают свои заслуги. Работу других детей они оценивают не по качеству выполнения, а по тому, какой репутацией пользуется тот или иной ребенок в группе. Главным критерием оценки и самооценки выполнения трудовых заданий у младших дошкольников является сам факт участия в труде и оценка, даваемая их труду взрослыми.

Дети среднего дошкольного возраста на основе накопления жизненного опыта и повышения требований к ним со стороны взрослых начинают понимать круг своих основных трудовых обязанностей и порядок их выполнения. Большинство из них начинают осознавать общественную полезность своего труда как помощь взрослым или другим детям.

В процессе выполнения трудовых обязанностей дети этого возраста пытаются планировать свою деятельность, а чтобы добиться лучших результатов, вступают во взаимоотношения с другими детьми и проявляют при этом зачатки взаимной помощи, взаимопроверки и сознания ответственности за порученное дело. Все эти качества выполнения трудовых обязанностей еще очень неустойчивы и проявляются в условиях постоянного контроля за деятельностью со стороны взрослых.

При оценке работы других детей средние дошкольники часто обнаруживают объективный подход, принимая во внимание качество выполненной работы. Но в оценке собственной деятельности они часто хвалят себя незаслуженно и неохотно принимают замечания о недостатках своей работы.

Старшие дошкольники могут отчетливо и полностью представлять круг своих трудовых обязанностей, порядок и способы выполнения трудовых поручений. Дети хорошо понимают общественную полезность своего труда и ответственность за порученное им дело и выражают готовность выполнять любое задание независимо от его привлекательности. Значительно возрастает коллективность и взаимодействие при выполнении трудовых обязанностей: дети оказывают помощь друг другу, контролируют и поправляют друг друга, обнаруживают заботу и ответственность за выполнение порученного им дела. В процессе выполнения своих трудовых обязанностей дети проявляют инициативу и самостоятельность и в большинстве

случаев правильно относятся к критическим замечаниям со стороны взрослых и товарищей. При оценке своего труда и труда товарищей многие старшие дошкольники прежде всего обращаются к качеству выполнения, и многие из них показывают себя объективными, беспристрастными судьями. Большей частью они дают правильную оценку работы товарищей и очень редко хвалят себя, напротив, они часто проявляют скромность при оценке своей работы.

Таким образом, исследование Ван Вэнь-нин показало, что в ходе выполнения различных обязанностей по бытовому труду, при правильном воспитательном руководстве, у детей дошкольного возраста формируется осознание их как общественных обязанностей и вместе с этим правильная, объективная оценка качества выполнения.

Я. З. Неверович [146] считает, что в ходе выполнения обязанностей по бытовому труду не только усваиваются некоторые умения и навыки и воспитывается определенное отношение к своим обязанностям, но что при правильной организации бытового труда у детей должны формироваться некоторые более или менее постоянные качества личности, которые можно обозначить как трудолюбие. Исходя из предположения, что для формирования этого качества основным условием является коллективная организация бытового труда, Я. З. Неверович провела опыт формирования трудолюбия у детей старшей группы детского сада.

По своему отношению к дежурствам к моменту начала опыта дети распределялись по следующим группам: 1) отклонялись от дежурств — 7 человек, 2) хорошо дежурили при постоянном контроле взрослых или коллектива — 3 человека, 3) хорошо дежурили по назначению воспитателя — 9 человек, 4) хорошо дежурили и работали в другое время и по собственной инициативе — 7 человек.

В результате восьмимесячного участия в коллективной работе по бытовому труду у всех детей произошли существенные изменения в отношении к трудовым заданиям. Так, у 6 детей появилось особенно ответственное и инициативное отношение к работе независимо от того, во время дежурства или вне дежурства ее требовалось выполнить. Уже не было ни одного ребенка, который бы уклонялся от дежурств. Кроме того, увеличилось общее количество детей, работающих по своей инициативе (вместо 7 человек до опыта их стало теперь 17). Это указывает на то, что у многих детей появилось новое отношение к труду, приобретающее устойчивый характер и превращающееся в определенную черту поведения — в трудолюбие.

Я. З. Неверович установила несколько этапов формирования у дошкольников устойчивого положительного отношения к труду.

Первый этап. Ребенок понимает значение для коллектива предложенной ему работы, но еще не умеет приняться за дело и довести

его до конца. Ему нужен систематический внешний контроль со стороны воспитателя и коллектива детей.

Второй этап. Ребенок уже начинает без внешнего контроля выполнять работу по самообслуживанию, но только во время дежурств и только то, что относится к кругу его прямых обязанностей.

Третий этап. Ребенок начинает делать работу, выполнявшуюся ранее только во время дежурств, и вне дежурств и помогать другим детям в их труде по самообслуживанию. На этом этапе возникают внутренние побуждения к деятельности.

Четвертый этап. У ребенка появляется понимание круга его обязанностей как дежурного. Он и во время дежурств и вне их делает то, что важно, то, что по смыслу надо делать в данный момент. На этом этапе отпадает необходимость в непрерывном напоминании ребенку круга его обязанностей и непрерывном одобрении или порицании его работы.

Пятый этап. Это наиболее высокий этап. Ребенок свой опыт отношения к людям и обязанностям начинает переносить в другие условия, в другие виды деятельности — в занятия, в игры. В новых условиях он также доводит дело до конца, начинает помогать другим, убирает за собой и за товарищами, интересуется тем, чтобы общее дело было хорошо выполнено, т. е. качества, сформировавшиеся при выполнении трудовых обязанностей, становятся до некоторой степени привычным способом поведения.

Установленные этапы раскрывают, как требования окружающих становятся содержанием внутренних побуждений самого ребенка.

В исследованиях, посвященных изучению бытового труда, не находят отражения важные связи ребенка со взрослыми и их деятельностью. Это естественно, так как хотя в бытовом

труде дети фактически помогают взрослым или даже заменяют их, однако их труд осознается ими не столько в связи с трудом взрослых, сколько в связи с жизнью детского коллектива.

Вопрос о том, как формируется у детей положительное отношение к труду взрослых и какое значение имеет при этом ознакомление с разнообразными видами их трудовой деятельности и посильное участие в этом труде самих детей, исследован еще недостаточно.

В одном из исследований Я. З. Неверович [150] обнаружено, что при ознакомлении с трудом взрослых у детей старшего дошкольного возраста может быть сформировано представление об общественной значимости этого труда. Дети начинают понимать, что взрослые трудятся для других людей и что именно это составляет основное содержание их труда. Однако такие представления не являются еще достаточно актуальными и не определяют отношения детей к их собственному труду.

Я. З. Неверович в опытном порядке осуществила такую организацию труда детей, при которой продукт, получаемый детьми в результате их труда, включался затем в трудовую деятельность взрослых. Дети изготовляли деревянные колышки для грабель. Эти колышки передавались затем в трудовой коллектив. Их изготовление не представляло для детей особых технических трудностей, и они довольно легко овладевали всеми необходимыми для этого операциями. Сформированное у детей при ознакомлении с трудом взрослых представление о его значении являлось основным условием для такой постановки трудовой задачи, при которой каждый из них почувствовал необходимость и важность своего труда для других. Значение своего труда стало мотивом деятельности самого ребенка. Дети почувствовали себя участниками большого, важного, настоящего дела взрослых. Это, конечно, сказалось как на отношении детей к своей работе, так и на их взаимоотношениях.

При выполнении элементарного трудового задания, объективно связанного с трудом взрослых, у детей укрепилось положительное отношение к нему и сформировалось новое отношение к собственному труду, как имеющему общественное значение. Степень устойчивости сформированного отношения была проверена через два месяца после окончания эксперимента. При этом выяснилось, имело ли значение сформированное положительное отношение к труду только при непосредственной и очевидной связи между трудом взрослых и деятельностью детей, или же оно могло быть перенесено и на труд других людей без предварительного формирования представлений о его важности. С этой целью детям предлагалось шить мешочки и лишь указывалось, что они необходимы рабочим для того, чтобы держать в них маленькие гвоздики.

Материалы этого контрольного опыта показали, что сформированное положительное отношение к труду взрослых сохранилось и продолжало сказываться на собственной деятельности детей. Таким образом, это отношение приобрело у детей обобщенный характер и проявлялось во всех тех случаях, когда им было доступно понимание значения того или иного вида труда взрослых.

Исследование Я. З. Неверович показало, что представления о труде взрослых можно сделать у детей старшего дошкольного возраста мотивами их собственной трудовой деятельности и тем самым сформировать положительное отношение к труду взрослых.

Главное условие этого заключается в том, чтобы ребенок чувствовал себя включенным в единый со взрослыми трудовой процесс.

Ограниченность материалов по психологическому анализу детского труда в дошкольном возрасте не позволяет пока дать развернутое изложение подлинного значения различных форм труда детей для формирования их личности. Однако уже и приведенные материалы показывают, что трудовая деятельность детей при правильной ее организации и руководстве со стороны взрослых может

152

оказывать существенное влияние на формирование наиболее ценных качеств личности ребенка. У него формируются положительное отношение к труду взрослых и общественные мотивы собственной трудовой деятельности, развивается самостоятельность, углубляется объективная оценка своих умений и умений товарищей, появляется самооценка, связанная с выполнением общественно значимой деятельности, и, наконец, формируются некоторые устойчивые черты поведения — трудолюбие, настойчивость и т. д.

§ 4. Развитие речи у детей дошкольного возраста

Развитие форм и функций речи

Возникновение ряда новых видов деятельности приводит к интенсивному развитию коллективной жизни детей дошкольного возраста; на этой основе создаются коллективы детей, объединенные общей деятельностью, общим замыслом. Значительно расширяется и круг жизненных отношений ребенка. Он выходит за пределы узкосемейных связей. Ребенок знакомится с жизнью и деятельностью других людей, ему становятся доступными не только предметы, с которыми он знакомится непосредственно, — все большее место в его жизни занимают предметы, люди, отношения, с которыми он знакомится по рассказам взрослых, по читаемым ему книгам и по рассматриваемым картинам.

Изменение образа жизни ребенка, формирование новых отношений со взрослыми и новых видов деятельности приводят к дифференциации функций и форм речи. Возникают новые задачи общения, заключающиеся в передаче ребенком взрослому своих впечатлений, переживаний, замыслов. Появляется новая форма речи — сообщения в виде монолога, рассказа о пережитом и виденном, о замысле игры, о проделанной работе, о просмотренном детском фильме, о прослушанном рассказе, о взаимоотношениях с товарищами — о всем том, что происходило в жизни и деятельности ребенка. На основе развивающейся жизни в коллективе возникает необходимость сговариваться об общем замысле деятельности, о распределении функций и контроле за выполнением правил и т. п. В зависимости от характера коллективной деятельности возникают задачи инструктирования, оценки и т. д. На этой основе продолжает развиваться диалогическая речь и возникают новые ее формы: указания, оценки, согласование действий и т. д.

В связи с развитием самостоятельной практической деятельности у ребенка возникает потребность в формулировании собственного замысла, в констатации затруднений, в рассуждении по поводу способов выполнения действий. На этой основе возникают интеллектуальные функции речи, выражающиеся во «внутреннем монологе», при котором происходит как бы разговор с самим собой.

Функции и формы речи на протяжении дошкольного возраста становятся чрезвычайно разнообразными. Ребенок овладевает всеми основными формами устной речи, присущими взрослым. Новые потребности общения и деятельности, приводящие к развитию новых форм речи, ведут к интенсивному овладению языком, его словарным составом и грамматическим строем. Речь ребенка становится все более связной. Степень связности речи ребенка зависит прежде всего от ее задач, содержания и ситуации, в которой происходит общение.

А. М. Леушина [120] провела специальное исследование развития связной речи у детей дошкольного возраста. Поставив перед собой задачу изучения особенностей развития форм связной речи, она собрала значительный материал детских высказываний при различных задачах и в различных условиях общения.

Исследование показало, что наибольшей ситуативностью на протяжении всего дошкольного возраста отличается речь детей в рассказах на темы из своего быта. Ситуативность даже у самых младших детей заметно снижается в пересказах, воспроизводящих прослушанные рассказы, а при введении в пересказы картинок речь вновь становится более ситуативной в связи с тем, что дети начинают опираться на них. У детей старшего дошкольного возраста ситуативность речи заметно снижается и в самостоятельных рассказах на темы из собственной жизни и при опоре на картинки; при пересказах (с картинками и без них) речь в значительной степени носит контекстный характер[1].

Таким образом, А. М. Леушиной было установлено, что у одних и тех же детей их речь может быть то более ситуативной, то более контекстной, в зависимости от задач и условий общения.

Следовательно, ситуативность речи не является чисто возрастной особенностью, характерной для детей дошкольного возраста, и даже у самых маленьких дошкольников при определенных условиях общения возникает и проявляется контекстная речь. Вместе с тем было показано, что на протяжении дошкольного возраста заметно снижаются показатели ситуативности и нарастают черты контекстности в речи детей даже при задачах и в условиях, стимулирующих ситуативные формы речи. На основании своих материалов А. М. Леушина приходит к заключению, что не монолог, а диалогическая речь является первичной формой речи ребенка.

Основной специфической чертой ситуативной речи является то, что она имеет характер разговора. Будучи средством непосредственного общения ребенка с близкими людьми, понимающими его с полуслова, она является грамматически менее оформленной.

154

«От исключительного господства только ситуативной речи он (ребенок) переходит к овладению и контекстной речью, удельный вес которой нарастает по мере того, как ребенок в своем отношении к окружающему миру все больше и больше выходит за рамки непосредственно чувственного опыта», — указывает А. М. Леушина.

К концу дошкольного возраста обе эти формы речи сосуществуют, и ребенок пользуется то одной, то другой формой, в зависимости от задач и условий общения.

А. М. Леушина приходит к справедливому выводу, что не слово, а предложение (связная речь) является единицей речи и именно развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития дошкольника. В ходе развития ребенка перестраиваются формы связной речи. Переход к контекстной речи стоит в тесной связи с овладением словарным составом и грамматическим строем языка; усвоение родного языка создает предпосылки для произвольного использования всех его средств.

Снижение ситуативности детских высказываний обнаружила также З. М. Истомина [70] в своем исследовании, посвященном изучению влияния словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка-дошкольника. Она предлагала детям дошкольного возраста пересказ без картинки, по картинке и самостоятельное рассказывание по картинке. Снижение ситуативности речи выражалось, с одной стороны, в уменьшении количества указательных частиц и наречий места, заменявших другие части речи, с другой стороны, в уменьшении роли изобразительных жестов при рассказывании. Полученные данные приведены в табл. 22 и 23.

На основании своих данных З. М. Истомина приходит к заключению, что словесный образец оказывает решающее влияние на формирование связных форм речи и на изживание в ней ситуативных моментов; вместе с тем она указывает, что опора на наглядный образец усиливает ситуативные моменты в речи детей, снижает элементы связности и увеличивает моменты экспрессивности.

Таблица 22

Количество замен недостающих частей речи указательными частицами и наречиями мест
(по данным З. М. Истоминой)

Возраст детей	В пересказах без картинок	В пересказах по картинке	В самостоятельных рассказах по картинке
3—4 года	4	19	38
4—5 лет	2	13	30
5—6 лет	0	8	9
6—7 лет	0	0	5

155

Таблица 23

Количество замен недостающих частей речи изобразительными жестами
(по данным З. М. Истоминой)

Возраст детей	В пересказах без картинок	В пересказах по картинке	В самостоятельных рассказах по картинке
3—4 года	3	27	29
4—5 лет	0	7	12
5—6 лет	0	2	5
6—7 лет	0	0	2

Значительное уменьшение ситуативных моментов в речи на шестом году жизни и одинаковая степень связности речи в высказываниях по словесному образцу и без него

свидетельствуют о ведущем значении усвоения языковых форм для развития связной, так называемой контекстной речи. Именно усвоение форм языка делает возможным переход ко все более и более связным формам высказываний. Работы Л. А. Пеньевской, А. М. Леушиной и других показали ведущую роль обучения рассказыванию в развитии связных форм высказываний детей дошкольного возраста.

Таким образом, *переход от диалогических форм речи к развернутым высказываниям определяется не только существенным изменением задач, содержания и условий общения ребенка со взрослыми, но и усвоением грамматических форм родного языка*.

Возникновение новых мотивов и задач общения является лишь одним из условий, необходимых для формирования развернутых высказываний ребенка. Не менее важным условием для формирования связной речи дошкольника является овладение языком как средством общения. Язык представляет собой грандиозную по своей сложности систему средств, предназначенных для общения и выработанных человечеством в ходе исторического развития. Он составляет для ребенка такую же реальную действительность, как и все другие предметы, — действительность, которой ребенок овладевает в принципе так же, как и другими предметами, т. е. практически употребляя средства языка в своей речевой деятельности.

Общение в дошкольном возрасте носит непосредственный характер: ребенок-дошкольник в своих высказываниях всегда имеет в виду определенного, в большинстве случаев близкого человека (родителей, воспитателей, знакомых детей). Однако разговорная речь содержит в себе достаточно возможностей для формирования связной речи, состоящей не из отдельных, не связанных друг с

другом предложений, а представляющей собой связное высказывание — рассказ, сообщение и т. п. В ходе развития разговорной речи происходит уменьшение ситуативных моментов в речи и переход к пониманию на основе собственно языковых средств.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходит овладение основными средствами языка (его грамматическим строем), и это создает возможность для осуществления общения, опирающегося на собственно языковые средства.

В 1923 г. известным швейцарским психологом Ж. Пиаже была опубликована работа, посвященная проблемам развития функций речи у детей. В соответствии со своей общей концепцией развития сознания у детей Пиаже различает речь социализированную, выполняющую функцию общения, и речь эгоцентрическую, которая не выполняет функции общения, являясь речью для себя.

Пиаже нашел, что в дошкольном возрасте эгоцентрическая речь составляет значительную часть всех высказываний детей, достигая в трехлетнем возрасте 56% и падая к 7 годам до 27%. Все возрастающая социализация речи, по Пиаже, связана с развитием у детей к 7—8 годам совместной деятельности со взрослыми.

С точки зрения Пиаже, эгоцентрическая речь играет преобладающую роль в младших возрастах и постепенно вытесняется социализированными формами. Это вытеснение происходит в силу приспособления ребенка к социализированной мысли взрослых.

Обнаружение Пиаже формы речи, не носящей функции общения, представляет несомненный интерес. Хотя общая концепция Пиаже, исходящая из первичного аутизма детского сознания, и является совершенно неприемлемой, факт в его исследованиях установлен верно.

Данные об эгоцентрической речи, опубликованные Пиаже, подвергались проверке в целом ряде работ. М. Мухов [224], Д. и Р. Кац [237], Мак-Карти и Дей [235] получили значительно более низкие показатели эгоцентризма (от 33 до 1,3%). Это позволяет думать, что проявление эгоцентризма представляет не простую функцию возрастного развития и что в этих проявлениях решающее значение имеет влияние социальных условий жизни. Однако, сколь бы незначительными ни были данные о размерах детского эгоцентризма, полученные этими авторами, они не подрывают значения фактов, полученных Пиаже.

В третьем издании своей книги (1948) Пиаже рассматривает данные, полученные всеми другими авторами, и полемизирует с ними. Во-первых, Пиаже отбрасывает без критики все те данные, которые были получены авторами, вкладывавшими в понятие эгоцентризма иной смысл, чем он сам; во-вторых, Пиаже соглашается с тем, что результаты изменяются в связи со средой, поскольку большая или меньшая свобода в речи, характер занятий и воспитатели оказывают влияние на детскую речь; наконец, в-третьих.

Пиаже указывает, что большое значение имеет общение ребенка со взрослыми. Ввиду наметившихся разногласий Пиаже публикует новые материалы, собранные Лейзингер-Шулер в наблюдениях за ее сыном и еще тремя детьми в возрасте 3—4 лет. Подытоживая все проведенные исследования, Пиаже продолжает настаивать на том, что коэффициент эгоцентризма является функцией возраста и падает с возрастом более или менее регулярно. Снижение коэффициента эгоцентризма в различных условиях среды Пиаже считает непоказательным, ибо нет ничего удивительного в том, что в среде, отличной от той, какая имеет место в «Доме малютки» в Женеве, речь детей может стать такой же социализированной, как и речь взрослых. Изменения эгоцентризма в разных условиях среды имеют свои причины, которые могут быть связаны как с активностью ребенка, так и с его отношениями с окружающими. В отношениях с окружающими, по мысли Пиаже, существуют два фактора уменьшения эгоцентризма: общность интересов между ребенком и его товарищами и усиление влияния со стороны взрослых.

Факты, добытые в приведенных выше исследованиях и касающиеся изменения коэффициента эгоцентризма в различных условиях среды, не затрагивают основного вопроса — о природе эгоцентрической речи. Вместе с тем суть дела заключается не в опровержении факта наличия эгоцентрической речи, а в раскрытии ее природы. Для Пиаже эгоцентрическая речь является лишь симптомом эгоцентричности сознания, вырастающего из аутизма младенца, его направленности на собственные внутренние переживания и состояния; это переходная ступень от аутизма к социализации, показатель того, что ребенок не отделяет себя достаточно четко от внешнего мира, а проецирует в этот мир содержание своего субъективного мира.

В отечественной психологической литературе концепция Пиаже в целом и концепция эгоцентрической речи в частности подвергались острой и принципиальной критике, как теоретической, так и экспериментальной, прежде всего в работах Л. С. Выготского [24].

По Пиаже, эгоцентрическая речь возникает из недостаточной социализации изначально индивидуальной речи. В противоположность этому Л. С. Выготский выдвигает гипотезу

об изначальной социальности речи, о возникновении эгоцентрической речи в результате недостаточного обособления, дифференциации, выделенной в индивидуальной речи. Для того чтобы решать, какое из этих двух мнений является правильным, Л. С. Выготский предпринял экспериментальное исследование, имеющее целью выяснить, в каком направлении будут действовать на эгоцентрическую речь ребенка ослабление и усиление социальных элементов ситуации. «Если эгоцентрическая речь ребенка, — пишет Л. С. Выготский, — проистекает из эгоцентризма его мышления и недостаточной его социализации,

то всякое ослабление социальных элементов в ситуации, всякое способствование уединению ребенка и освобождению его от связи с коллективом, всякое содействие его психологической изоляции и утрате психологического контакта с другими людьми, всякое освобождение его от необходимости приспособляться к мыслям других и, следовательно, пользоваться социализированной речью необходимо должны привести к резкому повышению коэффициента эгоцентрической речи за счет социализированной, потому что все это должно создать максимально благоприятные условия для свободного и полного выявления недостаточности социализации мысли и речи ребенка».

И наоборот, если эгоцентрическая речь проистекает из недостаточной индивидуализации изначально социальной речи, из необособленности и невыделенности речи для себя из речи для других, то всякое ослабление социальных моментов в ситуации должно сказаться в резком падении эгоцентризма.

В первой серии экспериментов ослабление социальных моментов ситуации достигалось путем помещения ребенка в общество или вовсе неговорящих, глухонемых детей, или в коллектив детей, говорящих на другом языке. Опыты показали, что при исключении возможности понимания коэффициент эгоцентризма в большинстве опытов достигал нуля, а в остальных — сокращался в среднем в 8 раз.

Во второй серии опытов ослабление социальных моментов достигалось тем, что ребенок помещался в среду совершенно незнакомых детей, либо изолированно от детей (за другим столом в углу комнаты), или, наконец, должен был работать совсем один вне коллектива и возможности общения с экспериментатором. Это также приводило к резкому падению коэффициента эгоцентризма — до нуля. Хотя разные способы изоляции ребенка давали разную степень снижения эгоцентрической речи, однако общая тенденция снижения была выражена совершенно ясно.

В третьей серии опытов исключалась возможность вокализации речи. Ребенок или усаживался на далеком расстоянии от других детей, или за стенами лаборатории производился шум, совершенно заглушавший голос ребенка. В этих опытах, так же как и в первых двух сериях, было обнаружено падение коэффициента эгоцентризма.

Таким образом, во всех трех сериях опытов неизменно обнаруживалось падение эгоцентризма речи у детей, как только затруднялись или вовсе исключались возможности общения. Эти факты привели Л. С. Выготского к вполне обоснованному утверждению, что эгоцентрическая речь по своей природе является речью социальной, вышедшей из недр социальной речи, выделившейся, но еще окончательно не отделившейся от социальной речи, особой формой речи для себя. В соответствии со своей концепцией эгоцентризма

Пиаже рассматривал и функции эгоцентрической речи. По его мысли, эгоцентрическая речь не имеет никакой реальной функции в деятельности ребенка, являясь простым ее сопровождением, аккомпанементом, не вносящим ничего в ход самой деятельности. Естественно, что такая бесполезная функция отмирает. Это и находит свое подтверждение в падении коэффициента эгоцентризма в конце дошкольного возраста.

Л. С. Выготский в сотрудничестве с А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым, Р. Е. Левиной и другими провел специальное экспериментальное исследование, выясняющее вопрос о причинах, порождающих эгоцентрическую речь. Для этого экспериментально вызывались нарушения и затруднения в свободном течении детской деятельности. Исследования показали, что коэффициент эгоцентризма при затруднительном течении деятельности возрастает почти вдвое по сравнению с коэффициентом, вычисленным в ситуации деятельности без затруднений.

На основании этих исследований Л. С. Выготский приходит к заключению, «что, видимо, эгоцентрическая речь помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится средством мышления в собственном смысле, т. е. начинает выполнять функцию образования плана разрешения задачи, возникающей в поведении». На этом основании Выготский приходит к выводу, что эгоцентрическая речь не исчезает, а превращается во внутреннюю речь.

Вопрос о связи эгоцентрической речи с различными видами деятельности был поставлен в исследовании В. Е. Сыркиной [190], которая исследовала эгоцентризм, с одной стороны, в зависимости от различных условий общения, с другой — в зависимости от характера деятельности. Ею были измерены коэффициенты эгоцентризма в ситуации общения с незнакомым экспериментатором, в ситуации общения с незнакомыми детьми и в ситуации общения со знакомыми детьми. Во всех этих трех ситуациях были измерены коэффициенты эгоцентризма при свободном рисовании и при решении практической задачи. Полученные результаты представлены в табл. 24.

Данные, полученные В. Е. Сыркиной, позволяют сделать следующий вывод: как при свободном рисовании, так и при решении практических задач наибольший коэффициент эгоцентризма получен в ситуации общения с незнакомым человеком, меньший — в ситуации с незнакомыми детьми и, наконец, самый маленький, доходящий при решении задач почти до нуля, — в ситуации со знакомыми детьми.

Таким образом, чем выше возможности общения, тем ниже коэффициент эгоцентризма. Этот вывод находится в противоречии с данными Л. С. Выготского, по которым всякое ослабление

160

Таблица 24

Изменение коэффициента эгоцентризма в зависимости от вида деятельности и ситуации общения
(по данным В. Е. Сыркиной)

Возраст детей	Рисование	Решение практической задачи
	Ситуация общения	Ситуация общения

(группы детского сада)	с экспериментатором (I)	с незнакомыми детьми (II)	со знакомыми детьми (III)	с экспериментатором (I)	с незнакомыми детьми (II)	со знакомыми детьми (III)
Младшая группа	0,93	0,67	0,32	0,47	0,21	0,06
Средняя группа	0,83	0,44	0,20	0,62	0,15	0,09
Старшая группа	0,69	0,06	0,21	0,75	0,07	0,04

возможности общения (исключение иллюзии понимания, возможности коллективного монолога и возможности вокализации) приводило к снижению коэффициента эгоцентризма. Однако это противоречие лишь кажущееся.

В опытах Л. С. Выготского общению ребенка ставились всевозможные внешние преграды, т. е. возможность общения затруднялась или вовсе исключалась. В опытах В. Е. Сыркиной внешние возможности общения сохранялись во всех ситуациях: сохранялись и иллюзия понимания, и возможность коллективного монолога, и, наконец, возможность вокализации. Изменение ситуации заключалось в изменении реальных возможностей общения, сотрудничества, соучастия и помощи. Наибольшими возможностями реального сотрудничества обладает ситуация общения со знакомыми детьми, наименьшими — ситуация деятельности в присутствии незнакомого экспериментатора. Таким образом, при наличии одинаковых внешних условий для общения коэффициент эгоцентризма существенно зависит от реальных (интимных) условий сотрудничества. У ребенка дошкольного возраста, несомненно, очень велика тенденция к сотрудничеству со взрослыми, однако ситуация «чужого взрослого» не создает условий для ее реализации. Тенденция к сотрудничеству и общению при отсутствии внутренних условий ее реализации приводит к высоким показателям эгоцентризма; эта же тенденция при наличии внутренних условий для ее реализации приводит к снижению эгоцентризма. Данные В. Е. Сыркиной убедительно показывают социальную природу эгоцентрической речи и ее направленность на другого человека.

Таблица 25

Функциональный анализ эгоцентрической речи (в %)
(по данным В. Е. Сыркиной)

Функции речи	Рисование			Решение практической задачи		
	Ситуация общения			Ситуация общения		
	I	II	III	I	II	III
План и анализ	33,1	21,3	35,2	24,4	35,7	46,9
Констатация	51,1	61,1	52,8	34,5	43,7	38,2
Обращение к вещи	0	0	0,5	13,4	0	0
Восклицания	3,6	1,2	3,5	26,2	6,3	14,9
Отвлечения	11,5	15,0	8,0	0,9	12,5	0
Прочие	0,7	1,3	0	0,6	0	0

В свете приведенных фактов эгоцентрическая речь выступает как форма сотрудничества при отсутствии внутренних условий для его реализации. Это призыв к соучастию, к помощи, к общей деятельности. Постепенное снижение роли эгоцентрической речи связано с нарастающей самостоятельностью ребенка; понятно также и увеличение эгоцентризма при затруднениях в деятельности, связанное с естественным возрастанием тенденции к сотрудничеству с другими. Очевидно, что формы сотрудничества различаются прежде всего в зависимости от содержания деятельности. Можно было бы предположить, что и функции эгоцентрической речи будут различны в различных видах деятельности. Ответ на этот вопрос дает табл. 25 (процентные данные).

Как показывает таблица, для рисования наиболее типичной является «констатация» (названия предметов или рассказывание по ходу рисования), в которой проявляется приобщение присутствующих к содержанию деятельности. При решении практических задач несколько больше выражены «план и анализ» (планирование предстоящих действий и анализ неудач), которые связаны с затруднениями и выражают тенденцию прибегнуть к помощи со стороны присутствующих. Эта тенденция особенно ясно выражена в отношении знакомых детей. При решении задач значительно более рельефно выражены «восклицания», в то время как «отвлечения» более часты при рисовании.

Анализ показывает тесную зависимость функций эгоцентрической речи от характера деятельности и связанной с этим возможности сотрудничества. Эта же зависимость наблюдается и при грамматическом

анализе эгоцентрических высказываний. При рисовании эгоцентрическая речь в целом носит более связный характер, чем при решении задач. В то время как при рисовании имеет место значительное число распространенных предложений и относительно малое количество отрывочных слов, при решении задач первое место занимают отрывочные слова, а связные предложения занимают второстепенное место. Меняются местами и высказывания, в которых обозначается предмет действия или само действие. При рисовании количество случаев обозначения предметов больше, чем случаев обозначения действия; при решении задач — наоборот. Таких соотношений и следовало ожидать, если принять во внимание, что при рисовании основная задача общения заключается в том, чтобы привлечь присутствующих к предметному содержанию, а не к способам действий и затруднениям, а при решении практических задач, наоборот, главная задача заключается в привлечении присутствующих к сотрудничеству при затруднениях и при выполнении тех или иных действий.

На основании проведенных исследований можно высказать следующее предположение о природе и функциях эгоцентрической речи. Эгоцентрическая речь вырастает из социальной речи и реального сотрудничества детей и взрослых в практической деятельности. Ее появление и развитие связаны с тенденцией детей младшего дошкольного возраста к сотрудничеству и совместной деятельности со взрослыми. Эта тенденция тем выше, чем менее самостоятелен ребенок и чем больше затруднений вызывает у него деятельность. Возникая при условиях, затрудняющих реальное сотрудничество, эгоцентрическая речь имеет социальную направленность и является своеобразным речевым эквивалентом реального практического сотрудничества в той или иной деятельности. В зависимости от конкретной деятельности и возможностей реального сотрудничества изменяется и содержание эгоцентрических высказываний.

При возникновении трудностей в интеллектуальной деятельности эгоцентрическая речь отражает желательное для ребенка содержание сотрудничества и помощи. Тем самым эгоцентрическая речь объективно выполняет регулирующую функцию в отношении деятельности.

Таким образом, регулирующая функция эгоцентрической речи вырастает из социальной направленности и содержит в себе те же моменты, что и речь при реальном практическом сотрудничестве. По мере развития самостоятельности ребенка эгоцентрическая речь свертывается.

Интересные материалы о функциях речи, включенной в практическую деятельность, приводятся А. А. Люблинской в ее работе, посвященной анализу наглядно-действенного мышления ребенка.

А. А. Люблинская [130] показала, что такая речь может выполнять, во-первых, функцию формулировки задачи ребенком при

163

затруднениях, во-вторых, функцию планирования деятельности, речь сперва включается в деятельность на всем ее протяжении, но с возрастом постепенно концентрируется главным образом в ее начале, представляя собой прототип будущего планирования.

В связи с этим происходят изменения и в самой деятельности. К концу дошкольного возраста в ней явственно начинают обозначаться как бы два этапа: первый — принятие решения и планирование, протекающие в речевой форме; второй — практическое выполнение принятого решения и плана.

Можно считать, что в дошкольном возрасте формируется новая функция речи, которую следует назвать интеллектуальной, т. е. планирующей и регулирующей практические действия.

В связи с вопросом о возникновении этой функции речи представляют интерес данные о понимании детьми дошкольного возраста словесной инструкции в отношении предстоящей деятельности. Этот вопрос изучался Н. Г. Морозовой [144]. Результаты исследования представлены в табл. 26.

Эти данные показывают, что на протяжении дошкольного возраста происходят существенные сдвиги в отношении детей к словесной инструкции. Во-первых, возрастают возможности отсроченного выполнения инструкции, во-вторых, появляется следование не только указаниям на тему задания, но и указаниям на

Таблица 26

Изменение отношения к словесному заданию по возрастным группам (в % к общему числу случаев по всем группам)
(по данным А. В. Захаровой)

Типы отношения к заданию	Группы детского сада		
	младшая	средняя	старшая
Пассивное выслушивание задания	70,0	30,0	—

Принятие темы (предмета) задания с последующим соскальзыванием на другую тему	60,0	40,0	—
Непосредственное выполнение темы (предмета) задания	11,1	88,9	—
Отсроченное выполнение темы задания	10,5	58,0	31,5
Восприятие способа действия (в процессе выполнения)	9,5	42,8	47,7
Непосредственное выполнение инструкции (способа действия)	—	63,7	36,3
Полное принятие инструкции и отсроченное выполнение ее по этапам	—	21,4	78,6

способы действия. Отсроченное выполнение указаний, относящихся к теме (предмету) и главным образом к способам выполнения задания, является свидетельством того, что способы действия уже выделились для ребенка из самого процесса выполнения и что, следовательно, появились возможности предварительного планирования своих действий в речи, т. е. речь приобрела регулирующую и планирующую функцию в отношении практической деятельности.

Развитие словаря и грамматического строя речи

Расширение жизненных отношений ребенка-дошкольника, усложнение его деятельности и общения со взрослыми приводят к постепенному росту словарного состава его речи. Установление средних количественных показателей как в отношении абсолютного состава словаря, так и в отношении его прироста чрезвычайно затруднено ввиду того, что условия жизни оказывают на развитие словаря чрезвычайно большое влияние. Рост словаря, как и усвоение грамматического строя, находится в зависимости от условий жизни и воспитания, и индивидуальные вариации здесь более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития.

На основании данных различных исследований В. Штерн[1] приводит такие средние цифры для словаря детей в возрасте от 1 года 6 мес. до 6 лет (табл. 27).

Наиболее подробные данные о развитии словаря представлены Смитом (табл. 28).

Ш. Бюлер, сопоставляя данные изучения словаря 30 детей в возрасте от 1 года до 4 лет, указывает для каждого возраста минимальный и максимальный словарь и показывает существующие в этом отношении индивидуальные различия (табл. 29).

Е. А. Аркин [7] приводит такие данные о росте словаря: 1 год — 9 слов; 1 год 6 мес. — 39; 2 года — 300 слов; 3 года 6 мес. — 1100; 4 года — 1926 слов.

Таблица 27

Возраст детей	1 год 6 мес.	2 года	3 года	4 года	5 лет	6 лет
Запас слов	100	300—400	1000—1100	1600	2200	2500—3000

Таблица 28

Возраст детей	Количество слов	Прирост слов	Возраст детей	Количество слов	Прирост слов
10 мес.	1	1	3 года	896	450
1 год	3	2	3 года 6 мес.	1222	326
1 год 3 мес.	19	16	4 года	1540	318
1 год 6 мес.	22	3	4 года 6 мес.	1870	330
1 год 9 мес.	118	26	5 лет	2072	202
2 года	272	154	5 лет 6 мес.	2289	217
2 года 6 мес.	446	174	6 лет	2589	273

Таблица 29

Возраст детей	Максимальный словарь	Минимальный словарь
1 год — 1 год 2 мес.	58	3
1 год 3 мес. — 1 год 5 мес.	232	4
1 год 6 мес. — 1 год 8 мес.	383	44
1 год 9 мес. — 1 год 11 мес.	707	27
2 года — 2 года 2 мес.	1227	45
2 года 3 мес. — 2 года 6 мес.	1509	171
3 года — 4 года	2346	598

По данным Е. А. Аркина, словарь четырехлетнего ребенка распределялся между различными категориями следующим образом:

существительные (включая 9 местоименных существительных) — 968 (50,2%);

глаголы — 528 (27,4%);

прилагательные (включая 20 местоименных прилагательных) — 227 (11,8%);

наречия — 112 (5,8%);

числительные (количественные и порядковые) — 37 (1,9%);

союзы — 22 (1,2%);

предлоги — 15 (1,8 %);

междометия и частицы — 17 (0,9%).

Необходимо заметить, что установление количества различных слов безотносительно к их содержанию в языке взрослых не может характеризовать развитие словаря.

Словарный состав представляет лишь строительный материал, который только при сочетании слов в предложении по законам грамматики родного языка может служить целям общения и познания

действительности. И в развитии речи ребенка наиболее существенным является вопрос об усвоении им грамматического строя родного языка.

Российская литература о развитии речи имеет замечательное исследование, проведенное высококвалифицированным лингвистом, — работу А. Н. Гвоздева «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка», представляющую полный и систематический анализ процесса усвоения ребенком языка и охватывающую все стороны развития речи: синтаксис, морфологию, процессы словообразования и словоизменения [32]. По сравнению с ранее опубликованными материалами как русских, так и зарубежных авторов эта работа представляет наиболее полное, систематическое и квалифицированное исследование. Будучи лингвистическим по своему содержанию, исследование А. Н. Гвоздева, естественно, не дает ответа на вопрос о психологических и физиологических механизмах процесса усвоения, и все же, развертывая логику усвоения языка, такое исследование является фундаментом всякого психологического анализа.

На основании данных А. Н. Гвоздева изменения в характере предложений, употребляемых ребенком в дошкольном возрасте, сводятся к следующему.

От 3 лет до 3 лет 3 мес.

А. Обзор предложений

Продолжает увеличиваться количество сложных предложений с союзами. Появляются новые союзы и союзные слова (*что, коли, куда, сколько*). По-прежнему сказываются затруднения в употреблении предложений с союзным словом *который*, особенно в отношении порядка слов.

Б. Части речи

Продолжают расширяться смысловые функции падежей; в частности, становится все более детальным обозначение распространения действий в пространстве (конструкция с вновь появившимися предлогами *до, под, по*).

Усваиваются своеобразные случаи управления: 1) винительный падеж, сходный с родительным у одушевленных существительных, и 2) родительный падеж единственного и множественного числа, зависящий от числительных.

Прилагательное всегда правильно согласуется в роде (усвоение согласования закончилось еще в предыдущий период). Наблюдается также правильное согласование в роде глагола прошедшего времени; теперь нет наблюдавшегося до этого смешения рода при местоимении я.

Продолжает встречаться условное наклонение, впервые отмеченное в прошлом периоде.

По-прежнему широко используются самостоятельные образования по аналогии.

167

От 3 лет 3 мес. до 3 лет 6 мес.

А. Обзор предложений

За этот период появляются несколько новых вопросительных слов (*сколько, отчего, чей, что ли*) и косвенные падежи местоимений (*кто, что, у кого, из чего, чем, в чем*), а также разделительный союз *или*. В сложном предложении закрепляются усвоенные раньше типы предложений с союзами и союзными словами. Вновь отмечены союзные слова *кто* и *какой*.

Б. Части речи

У существительных продолжают развиваться смысловые функции падежей и предложных конструкций (падежи с новыми предлогами об, *вместо, после*; творительный предикативный и его замена именительным).

Отмечается более широкое употребление прилагательных вместо управляемых существительных, определяющих другое существительное (*Лениного папы* вместо *папы Лены, столбиная тень* вместо *тень от столба*). Отчетливо сказывается тенденция к замене притяжательных прилагательных с краткими окончаниями прилагательными с полными окончаниями.

У глаголов стало обычным употребление условного наклонения. Широко применяется образование новых глаголов от других частей речи, а также для выражения видовых оттенков. По-прежнему широко распространены образования по аналогии.

От 3 лет 6 мес. до 3 лет 9 мес.

А. Обзор предложений

В рассматриваемый период несколько расширяется употребление сложного предложения (*союзы ведь, все-таки*). Отмечаются единичные случаи обособления, в том числе причастий. Остается неусвоенным творительный предикативный падеж.

Б. Части речи

Изменений в употреблении частей речи почти не наблюдается. У одушевленных существительных в винительном падеже опять встречаются формы, сходные с именительным.

Как и в прошлом периоде, отмечается широко употребление прилагательных собственного образования.

Широко распространены образования по аналогии у разных частей речи, но особенно заметно расширение создания собственных глаголов в разных формах.

От 3 лет 9 мес. до 4 лет

А. Обзор предложений

В формировании предложений новых продвижений нет.

Б. Части речи

Изменения в области частей речи незначительны. Продолжает встречаться винительный, сходный с именительным у одушевленных существительных. Отмечается родительный падеж множественного числа при вновь появившихся числительных *три* и *четыре*.

В повелительном наклонении наблюдается более характерная для книжной речи форма с частицей *пусть*.

Широко практикуется собственное словообразование в области существительных, прилагательных, глаголов; у существительных отмечено несколько случаев бессуффиксальных образований.

От 4 лет до 4 лет 4 мес.

«Усвоение грамматического строя, — указывает А. Н. Гвоздев, — уже сделало значительные успехи, *и грамматические категории в основном сформировались... Остаются неусвоенными по преимуществу различные детали морфологического выражения грамматических категорий*» (разрядка наша. — *Д. Э.*). Их усвоение и происходит на протяжении дальнейшего развития.

На основании тщательно проведенного изучения формирования грамматического строя русского языка А. Н. Гвоздев характеризует дошкольный период (от 3 до 7 лет) как период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений. В этот период происходит разграничение ранее смешивавшихся однозначных морфологических элементов по отдельным типам склонений и спряжений. В то же время в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы.

После 3 лет происходит интенсивное овладение сложными предложениями, соединенными союзами. Из общего числа усваиваемых до 7 лет союзов 61% усваиваются в период после 3 лет. В этот период усваиваются следующие союзы и союзные слова: *что, коли, куда, сколько, который, как, чтобы, в чем, хотя, ведь, все-таки, или, оттого что, зачем, почему, отчего*. Усвоение этих союзов, обозначающих самые разнообразные зависимости, показывает интенсивное развитие связных форм речи.

При анализе развития речи в раннем детстве уже указывалось на то, что усвоение падежных форм происходит главным образом в раннем детстве. Однако некоторые падежные формы усваиваются и в дошкольном возрасте. По данным А. Н. Гвоздева, в этот период происходит усвоение следующих падежных форм (табл. 30).

Интенсивно идущее именно в дошкольном возрасте усвоение родного языка, заключающееся в овладении всей его морфологической системой, связано с чрезвычайной активностью ребенка по отношению к языку, выражающейся, в частности, в многообразных словообразованиях и словоизменениях, совершаемых самим ребенком по аналогии с уже усвоенными формами.

Замечательный знаток детского языка и детский писатель К. И. Чуковский не уставал настойчиво подчеркивать, что в период от 2 до 5 лет ребенок обладает необычайным чутьем языка и что именно оно и связанная с этим умственная работа ребенка над языком создают основу столь интенсивно идущего процесса.

Таблица 30

Возрастной период	Возникающие в данный момент падежные формы
3 года — 3 года 3 мес.	Винительный падеж с предлогом *на*, имеющий не местное значение Родительный падеж с предлогом *до*, обозначающий предел Родительный падеж с предлогом с, показывающий положение Дательный падеж с предлогом *по* для обозначения распространения движения по поверхности
3 года 3 мес. — 3 года 6 мес.	Винительный падеж с предлогом *про* в значении «для» Родительный падеж с предлогом *от* для обозначения причины Родительный падеж с предлогом *вместо* Дательный падеж с предлогом *по* для обозначения причины
3 года 6 мес. — 3 года 9 мес.	Ничего нового не появляется

Вместе с тем К. И. Чуковский совершенно справедливо отмечал активный характер процесса усвоения и восставал против теорий механического и пассивного усвоения родного языка. «Без такого повышенного чутья к фонетике и морфологии слова *один* голый подражательный инстинкт был бы совершенно бессилен и не мог бы привести бессловесных младенцев к полному обладанию родным языком. Правда, нельзя забывать, что это обладание во всех случаях — без единого исключения — является результатом совместной работы ребенка и тех, кто окружает его. Но все усилия взрослых были бы совершенно бесполезны, если бы дети раннего возраста не проявляли изощренного чувства к составу и звучанию слов», — писал К. Чуковский [213]. Заслуга К. Чуковского не только в том, что он, вопреки механическим теориям, отстаивал активный характер процесса усвоения, но и в том, что он собрал хотя и разрозненный, но обильный материал по детскому словотворчеству.

А. Н. Гвоздев также отмечает особую языковую одаренность детей дошкольного возраста. Так, он пишет: «Ребенок конструирует формы, свободно оперируя значимыми элементами, исходя из их значений. Еще больше самостоятельности требуется при создании новых слов, так как в этих случаях создается новое значение; для этого требуется разносторонняя наблюдательность, умение выделять известные предметы и явления, находить их характерные черты. Меткость детских наблюдений и художественная яркость многих детских слов общеизвестны; они, действительно, очень близки

к тому речетворчеству, которое практикуют художники слова. Поэтому здесь имеет место настоящее творчество, свидетельствующее о языковой одаренности детей».

Нельзя согласиться с приравниванием детского словотворчества и словотворчества художников слова, часто проводимым К. Чуковским и А. Н. Гвоздевым. Но то, что дошкольный возраст является периодом, в котором имеется наибольшая чуткость к языковым явлениям, — это твердо установленный факт.

Наиболее рельефно детские образования по аналогии, носящие по внешнему своему виду характер словотворчества, выражены при усвоении ребенком словообразовательных суффиксов. По данным А. Н. Гвоздева, до 3 лет отмечается усвоение только суффиксов уменьшительности, ласкательности, уничижительности и увеличительности. Усвоение всех остальных суффиксов происходит после 3 лет и растягивается на весь дошкольный возраст. Так, после 3 лет усваиваются: суффикс для обозначения женского пола, суффиксы действующего лица, суффиксы отвлеченного действия, суффиксы для обозначения детенышей, суффикс для обозначения собирательности. Около четырех с половиной лет отмечены случаи образования сложного слова с соединительной гласной.

Необходимо отметить, что усвоение суффиксов определенной категории происходит не сразу, а растягивается на довольно длительный период. Например, суффиксы действующего лица *-щик, -ник* отмечены в возрасте 3 лет 3 мес. — 3 лет 6 мес.; затем появляются суффиксы *-ец* (3 года 6 мес. — 3 года 9 мес.), *-тель* (3 года 9 мес. — 5 лет), *-арь, -ун* (5 лет — 5 лет 6 мес.), *-ух, -х, -к, -ач* (6 лет — 6 лет 6 мес.) и суффиксы для обозначения детенышей: *-еныш* отмечен в 3 года 9 мес. — 4 года, затем появились *-ят* (4 года 4 мес. — 4 года 8 мес.), *-ат* (5 лет — 5 лет 6 мес.), *-енчик, -ята* (5 лет 6 мес. — 6 лет), *-онак* (*-енак*) (6 лет — 6 лет 6 мес.).

Важно, однако, не только то, что в дошкольном возрасте происходит овладение словообразованием посредством суффиксов, но и чрезвычайная легкость такого словообразования. А. Н. Гвоздев описывает своеобразную игру со своим сыном Женей, показывающую легкость образования новых слов для обозначения уменьшительности посредством соответствующих суффиксов у детей в возрасте 3 лет 5 мес.

Женя говорит своему отцу: «Я мишульчик, а ты медведь». Отец: «А если я лев, то ты кто?» Женя: «Ливунчик». В дальнейшем игра шла так: отец ставил вопрос, а Женя отвечал. Были получены следующие словообразования на вопросы отца: «Тигр — тигричек маленький; слон — я был слонишка; крокодил — я крокодильчик; олень, а я оленчик, лошадь — жеребеночек маленький; корова — я был бы телка, я был бы маленькая коровка; волк — мишульчик; свинья — поросеночек; собака — я был бы маленькая собачка;

зебра — я был бы маленький изеберчик; лось — лосик маленький; лиса — лисинчик маленький; кенгуру — кенгуринчик маленький; жирафа — жиравчик; кролик — кроличик; змея — змийка; таракан — тараканчик; муха — тоже муха; жук — я был бы комар».

Д. Н. Богоявленский [17] исследовал вопрос о понимании некоторых суффиксов и об использовании их для словообразования. В первой серии опытов Д. Н. Богоявленский изучал вопрос о понимании детьми словообразовательных суффиксов. С этой целью детям были предложены три незнакомых им слова: *лар* — объясняемое ребенку как зверь;

лафит — сладкий квас; *кашемир* — материя такая. После того как дети были ознакомлены со значениями этих новых для них слов, им рассказывалась «сказка», в которую включались словообразования от этих слов с суффиксами *-енок, -ище, -щик* и *-ниц* (*ларенок, ларище, лафитница, кашемирщик*). В опытах участвовали дети 5—6 лет. В результате выяснилось, что суффиксы *-енок* и *-ище* хорошо понимаются детьми, несмотря на то что им приходилось иметь дело с новыми, незнакомыми словами. Суффиксы *-щик* и *-ниц* оказались более трудными. Относительно более легким был суффикс *-ниц*, однако и он оказался труднее, чем суффиксы *-енок* и *-ище*.

Д. Н. Богоявленский объясняет относительную трудность понимания суффиксов *-ниц* и *-щик* тем, что при словообразовании с этими суффиксами изменяется лексическое значение слов, в то время как при словообразовании с уменьшительными и увеличительными суффиксами основное лексическое значение слов остается неизменным. Можно предполагать, что этим объясняется более позднее появление словообразований, при которых изменяется лексическое значение слов, а также более раннее усвоение ребенком словоизменений по сравнению со словообразованием.

Во второй серии опытов Д. Н. Богоявленский изучал самостоятельное (активное) словообразование детей того же возраста. Он предложил им произвести уменьшительные слова от исходных слов: *жираф, овес, желудь, дуб, лев, страус, пузырек, нос, волк, гвоздь*. Большинство детей легко справились с этой задачей.

Работа Д. Н. Богоявленского подтвердила факт усвоения ребенком-дошкольником словообразования.

Самостоятельное словообразование детей, или так называемое словотворчество, некоторыми авторами (К. И. Чуковский, А. Н. Гвоздев) выдвигалось на первый план как доказательство наличия особого «языкового чутья», присущего ребенку дошкольного возраста. Факт «словотворчества», т. е. самостоятельного словообразования, не является чем-то исключительным и должен быть понят как проявление, как симптом овладения ребенком языковой действительностью. В основе детского словотворчества лежат принципиально те же закономерности, что и в основе овладения флективной системой языка. Действительно, ребенок производит

не меньшую и не менее активную работу при усвоении, например, такой абстрактной и чисто формальной категории, как категория рода, имеющая в русском языке большое значение, и связанных с ней согласований в роде с глаголами в прошедшем времени и прилагательными.

Словоизменения и словообразования дошкольника — это однопорядковые явления. Они суть проявления процесса овладения ребенком языком как реальной, предметной действительностью и вместе с тем той реальной практикой, в ходе которой происходит это овладение.

Правильному пониманию процессов овладения ребенком родным языком, как предметной действительностью, мешало два обстоятельства. Большой помехой были ссылки на особое чувство языка, языковый инстинкт, особую языковую одаренность и т. д., как далее неразложимые внутренние силы, приводящие к интенсивному формированию у ребенка грамматического строя языка. Естественно, что такие ссылки закрывали пути для выяснения объективных законов процесса усвоения.

Не меньшей помехой была и так называемая «теория стекла». А. Р. Лурия так формулировал содержание этой теории: «Как показали многочисленные экспериментальные исследования, проведенные в советской психологии за последние 10—15 лет (исследования С. Л. Рубинштейна, наши исследования, работы Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной), первый большой период в развитии ребенка характеризуется тем, что, активно употребляя грамматическую речь и обозначая словами соответствующие предметы и действия, ребенок еще не может сделать слово и словесные отношения предметом своего сознания. В этот период слово может употребляться, но не замечаться ребенком и часто представляет как бы стекло, через которое ребенок смотрит на окружающий мир, не делая само слово предметом сознания и не подозревая о том, что оно имеет свою собственную жизнь, свои собственные особенности строения» [126]. Познание ребенком звуковой, материальной системы языковых средств, без которой вообще нет и не может быть языка, А. Р. Лурия относит к периоду школьного обучения. «Первое обучение чтению и письму, — указывает А. Р. Лурия, — делает предметом сознания ребенка не конкретную вещь или действие, но отвлеченные, относящиеся целиком к системе языка звуки и буквы, через посредство которых — уже гораздо позднее — ученик начинает видеть обозначаемые комбинацией этих звуков и букв предметы. В обучении письму и чтению слово, как единица системы языка, впервые приобретает для детского сознания свою материальность и чувственность, делается предметом его сознания».

Если принять эту теоретическую концепцию, то для объяснения формирования грамматического строя языка у ребенка, фактов

словоизменения и словообразования действительно приходится прибегнуть к словесному инстинкту или особому языковому чутью, благодаря которым ребенок познает языковую действительность.

Как мы отмечали в другом месте, уже в раннем детстве, т. е. до 3 лет, у ребенка возникает ориентировка на звуковую форму слова. В дошкольном возрасте она углубляется и расширяется, являясь основой, на которой и строится усвоение языка.

А. Н. Гвоздев отмечает появление на пятом году жизни ребенка первых попыток осмыслить значения слов и дать им этимологическое объяснение. Он указывает, что эти попытки производятся ребенком на основе сопоставления одних слов с другими созвучными словами. Это приводит к ошибочным сближениям. Например, слово «город» сближается со словом «горы»; «трава» с «отравить»; «деревня» с «деревья» и т. п. Во всех этих случаях смысловое истолкование следует за звуковым сопоставлением.

К. И. Чуковский приводит довольно большой материал детского стихотворчества, в основе которого, несомненно, лежит ориентировка в первую очередь на звуковую форму слова. Стихотворная рифма, как и ритм, невозможна без ориентировки на звуковую форму.

А. В. Захарова [62] исследовала вопрос об овладении детьми дошкольного возраста категорией падежа имен существительных. Основная задача исследования заключалась в выяснении того, на что ориентируется ребенок при конструировании падежных форм, какие условия способствуют более успешному протеканию этого процесса. А. В. Захарова установила, что на протяжении дошкольного возраста значительно увеличивается количество отношений, выражаемых каждым падежом. Прогресс в овладении падежными

конструкциями заключается в том, что в речи при помощи падежных форм выражаются все новые виды объективных отношений, а также в том, что объективные отношения выражаются все более разнообразными способами. Например, если в речи младших дошкольников временные отношения представлены формами винительного и творительного падежей, то у старших эти же отношения начинают выражаться и формами родительного и дательного падежей.

Исследование показало, что усвоение форм склонения происходит у детей дошкольного возраста при ведущем значении ориентировки ребенка на форму слова (его окончание) в именительном падеже. Формирование систем связей, появляющихся с ориентировкой на форму, происходит в определенной последовательности на протяжении всего дошкольного возраста.

Прежде всего возникает ориентировка в существительных женского рода на *-а* и мужского рода на твердую основу. Количество ошибок при конструировании падежных форм от слов этого типа

Таблица 31

Количество неправильных форм в склонении дошкольниками существительных разных типов
(по данным А. В. Захаровой)

Тип существительных	Возрастные группы			
	3 года	4 года	5 лет	6 лет
Существительные женского рода на *-а*	13	4	2	—
Существительные мужского рода на твердую согласную	15	8	3	3
Существительные мужского рода на мягкую согласную	25	16	3	—
Существительные женского рода на мягкую согласную	32	25	13	5

уже у младших дошкольников является небольшим. Несколько позднее усваивается склонение существительных мужского и женского рода на мягкую основу. Таблица 31 показывает постепенность в усвоении склонения существительных дошкольниками.

Усвоение склонения существительных среднего рода происходит несколько позднее и с большим трудом. В отношении усвоения эти существительные очень четко разбиваются на две группы: быстрее устанавливается правильное изменение по падежам у существительных среднего рода с ударными окончаниями и в более продолжительное время — с безударными. Уже такое четкое деление процесса усвоения склонения существительных среднего рода на эти две группы свидетельствует о ведущем значении в процессе усвоения ориентировки на звуковую форму слов. А. В. Захарова показала, что младшие дошкольники при склонении существительных среднего рода еще не всегда ориентируются на их окончания в именительном падеже, смешивая при склонении слов окончания I и II склонения. У старших дошкольников падежные формы образуются целиком по одному из типов склонения. Они уже целиком ориентируются на окончания в именительном падеже и в зависимости от того, как они его произносят, производят формы

— по первому или по второму типу. Если безударное окончание воспринималось и произносилось ими а, они употребляли во всех падежах окончания I склонения; если же они принимали окончания на редуцированное о, то они воспроизводили во всех падежах окончания II склонения.

Итак, у старших дошкольников ориентировка на звуковую форму существительных выражена уже совершенно отчетливо. У младших — ориентировка проявляется не столь отчетливо — она только формируется, но и младшие дошкольники уже начинают ориентироваться

175

на звуковую форму слова. А. В. Захарова указывает, что у младших дошкольников встречаются случаи «двойного» склонения одного и того же слова в зависимости от того, как оно произносится в именительном падеже. Так, произнося, например, слово «ограда» правильно, ребенок изменяет его по I склонению, а произнося это слово как «оград», придает ему во всех падежах окончания II склонения.

Данные исследования А. В. Захаровой показывают, что усвоение морфологической системы русского языка, столь интенсивно происходящее именно в дошкольном возрасте, происходит на основе развития у детей ориентировки в звуковой (материальной) форме слов.

По вопросу о том, каково содержание этой ориентировки, к сожалению, нет сколько-нибудь достоверных данных. Можно лишь предположить, что в самом начале ориентировка происходит на общую звуковую характеристику морфемы, без учета ее тонкого фонематического состава, и лишь затем происходит дальнейшая дифференциация. При усвоении грамматического строя родного языка ребенок-дошкольник проходит путь от ориентировки на звуковую форму морфем к ориентировке на отдельные фонематические признаки. Культура фонематического слуха занимает в этом процессе одно из ведущих мест.

Усвоение ребенком грамматического строя языка выражается не только в овладении грамматическими формами, но и словесным составом речи. Вопросу об осознании ребенком дошкольного возраста словесного состава речи посвящена работа С. Н. Карповой [79]. Она исследовала два вопроса: во-первых, какие трудности встают перед ребенком дошкольного возраста, когда ему нужно выделить отдельные слова в предложении, каковы особенности выделения на различных этапах развития в этом возрасте и, во-вторых, как формируются эти действия выделения, каковы те условия, которые могут облегчить этот процесс.

В первой серии своих исследований С. Н. Карпова установила, что для детей дошкольного возраста пересчитывание ряда не связанных между собой слов-существительных не представляет особых трудностей. Если же в ряд слов наряду с существительными входят и другие категории слов — прилагательные или глаголы, положение существенно меняется: у младших и средних дошкольников это вызывает трудности, поэтому они пересчитывают существительные и опускают слова других категорий; большинство старших дошкольников начинают справляться с этой задачей.

Относительная легкость пересчета существительных, по мысли С. Н. Карповой, определяется тем, что интонационные единицы (слова) совпадают с предметными единицами (предметами, обозначенными этими словами).

Во второй серии детям предлагалось для пересчета смысловое целое (предложение), состоявшее из разных категорий слов. Исследование показало, что дети при этом испытывают большие трудности. По выполнению этой задачи дети оказались на разных стадиях отношения к смысловому целому.

На первой стадии находились дети, для которых характерно непосредственное отношение к содержанию предложения. Эти дети (главным образом младшие дошкольники) вовсе не расчленяли предложения.

На второй стадии находились дети, которые в начале эксперимента относились к предложению как к неразложимому целому, но под влиянием повторных вопросов экспериментатора переходили на смысловой анализ предложения и выделяли в нем предметные компоненты, а затем, после дополнительных или наводящих вопросов, переходили к формальному анализу состава предложения. Однако смысловая сторона всегда господствовала, и ребенок вновь соскальзывал на выделение вещественных компонентов предложения.

К третьей стадии относились дети, вычленяющие из предложения почти все слова (кроме предлогов и союзов).

В табл. 32 показано распределение детей-дошкольников по указанным стадиям.

Приведенные данные показывают, что на всем протяжении дошкольного возраста дети испытывают трудности при вычленении отдельных слов из смыслового целого и только старшие дети, в относительно небольшом числе, справляются с этой задачей. В третьей серии опытов С. Н. Карпова формировала у детей умственное действие по расчленению смыслового целого на отдельные слова. Это формирование проводилось путем введения внешнего действия с внешними же опорами в процессе расчленения. Каждое слово обозначалось прямоугольной пластинкой, и ребенок должен был, производя пересчитывание слов, отодвигать каждый раз одну пластинку, что помогало ему отметить данное слово. Опыты этой серии

Таблица 32

Распределение детей по характеру отношения к смысловому целому (в %)
(по данным С. Н. Карповой)

Стадии	Возраст			
	3,5—5 лет	5—6 лет	6—7 лет	Всего
I	74	45	20	41
II	22	32	60	37
III	4	23	20	15

Таблица 33

Количество детей (в %), находившихся на первой стадии и имеющих сдвиги при выполнении действия с внешними опорами
(по данным С. Н. Карповой)

Сдвиги в выполнении действий	Возраст		
	3,5—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
Остались на I стадии	53	22	—
Перешли на II стадию	37	14	—
Перешли на III стадию	10	64	100

показали существенные сдвиги в выполнении действия. Эти опыты проводились над детьми, находившимися (по данным предыдущей серии) на первой и второй стадиях. В табл. 33 приводятся данные о количестве детей, перешедших с первой стадии на более высокие (вторую и третью). Как показывает таблица, у всех детей произошел некоторый сдвиг. Наиболее существенные сдвиги наблюдались у средних и старших детей, которые в большинстве перешли на высшую стадию. Однако, как показывает С. Н. Карпова, действие, производимое при помощи внешних опор, у младших детей не превращается в умственное действие без опор. При предложении этим детям произвести действие без внешних опор они переходили на ту стадию, на которой находились первоначально (т. е. на первую стадию). У старших детей намечается возможность переноса приемов, усвоенных при помощи внешних опор, на выделение слов и без их помощи.

Во второй группе испытуемых, стоящих на второй ступени в опытах предшествующей серии, сдвиги были значительными. Все дети этой группы в результате действий с внешней опорой перешли на самую высокую стадию, т. е. вычленяли все предлагавшиеся им слова (кроме предлогов и союзов) и, что самое важное, переносили приемы анализа, выработанные при помощи внешних опор, на действие без них (испытывая трудности лишь в некоторых случаях). В табл. 34 приводятся данные о количестве детей, имеющих соответствующие сдвиги.

Данные, полученные С. Н. Карповой, показывают, что умение выделять слова из целого предложения формируется у ребенка медленно — на протяжении всего дошкольного возраста, но применение специальных приемов обучения помогает значительно продвинуть формирование этого умения. Это умение чрезвычайно важно, так как оно создает предпосылки для усвоения ребенком не только форм отдельных слов, но и связей между ними внутри

Таблица 34

Количество детей (в %), ранее находившихся на второй стадии и имеющих сдвиги при выполнении действий
(по данным С. Н. Карповой)

Сдвиги при выполнении действий	Возраст детей		
	3,5—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
Постепенный переход к вычленению всех слов при помощи, а затем и без помощи внешних опор	100	60	35
Переход к вычленению всех слов при помощи внешних опор происходит сразу; переход к вычленению без помощи внешних опор происходит быстрее, чем в предыдущем случае	—	40	65

смыслового целого. Все это служит началом нового этапа в усвоении языка, который может быть назван собственно грамматическим в отличие от дограмматического, охватывающего весь период усвоения языка до начала школьного обучения. Итог усвоения грамматического строя русского языка, которого достигает ребенок к 8 годам, А. Н. Гвоздев характеризует так: «Достигаемый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления».

Развитие звуковой стороны речи

При правильных условиях воспитания к началу дошкольного возраста ребенок усваивает все основные звуки языка. Однако нередки случаи, когда у детей дошкольного возраста встречаются недостатки произношения, свидетельствующие о том, что усвоение звуковой стороны языка еще не закончено.

Р. Е. Левина на основе богатого опыта работы и психологического изучения детей с различными недостатками речи пришла к заключению о важнейшем значении развития фонематического слуха для усвоения звуковой стороны речи. Она пишет: «Едва ли правильно думать, что усвоение произношения целиком подчинено возможностям речевой моторики ребенка и возникает как механическое

нанизывание звуков по степени доступности их произносительному аппарату. Акт произношения звука в норме следует рассматривать, скорее, как завершение акустического процесса, направленного на выделение соответствующего звука, его различения среди других звуков. Акустический образ фонемы возникает как обобщенный из различных «вариантов», которые реализуются в моторной формуле произношения звуков речи. Таким образом, произношение находится в тесной зависимости от акустического обобщения звука» [113].

Особенно трудными для овладения являются наиболее тонко акустически различающиеся между собой фонемы. Р. Е. Левина приводит таблицу ошибок в речи, возникающих из-за недостаточного выделения ряда фонем.

Такими ошибками являются:

1) замена звонких глухими: «нака» — *нога*; «том» — *дом*;

2) замена звука р звуком «л» и обратно: «тли» — *три*;

3) замена звука м звуком «н» и обратно: «нисок» — *мешок*;

4) замена шипящих свистящими и обратно: «ждорово» — *здорово*;

5) двойная замена (звонких глухими и шипящих свистящими): «зляпка» — *шляпка*;

6) расщепление звуков: нарушение типа «абисвхо» — *яблочко* и замена сложных простыми (например, «патица» — *прячется*);

7) смягчение согласных и замена мягких согласных твердыми: «туль» — *стул*;

8) замена звука й звуком «л»: «таль» — *чай*;

9) замена звуков р и л звуком «й»: «бойно» — *больно*;

10) замена звука з звуком «д»: «Данка» — *Занка*;

11) замена звуком с звука «т»: «табака» — *собака*.

Наиболее частыми недостатками произношения в дошкольном возрасте, по данным М. А. Александровской [3], являются: 1) пропуск звука р; 2) вместо правильного звука — р одноударный; 3) замена р звуком «л»; 4) замена звуков с, з и ц межзубным звуком; 5) замена ш звуком «с» и ряд других.

М. А. Александровская провела большую работу по коррекции произношения детей дошкольного возраста и пришла к заключению, что в этом процессе большое место должно быть отведено развитию фонематического слуха. У старших дошкольников в такой работе следует прежде всего опираться на слуховое восприятие.

В связи с особым значением, которое имеет развитие фонематического восприятия, большой интерес представляют намеченные Р. Е. Левиной этапы развития у ребенка осознания звуковой стороны языка. Всего ею намечено пять этапов.

На первом этапе полностью отсутствует дифференциация звуков; полностью отсутствует как понимание речи, так и активная речь самого ребенка. Это дофонематическая стадия развития речи.

На втором этапе возникает различение наиболее далеких фонем, но отсутствует дифференциация близких. На этой стадии ребенок слышит звуки иначе, чем мы. Произношение ребенка неправильное, искаженное. Он не различает правильного и неправильного произношения других, не замечает он и своего произношения. Ребенок одинаково реагирует как на правильно произносимые слова, так и на слова, произносимые так, как он их сам произносит.

На третьем этапе происходят решающие сдвиги. Ребенок уже начинает слышать звуки языка в соответствии с их фонематическими признаками. Он узнает и неправильно произносимые слова и способен проводить различие между правильным и неправильным произношением. На этом этапе сосуществуют прежний косноязычный и новый формирующийся языковой фон. Речь еще остается неправильной, но в ней начинается приспособление к новому восприятию, выражающееся в появлении промежуточных звуков между звуками, произносимыми ребенком и взрослыми.

На четвертом этапе возникает преобладание новых образов восприятия звуков. Однако еще не вытеснены предшествующие формы. Ребенок на этом этапе еще узнает неправильно сказанные слова. Активная речь ребенка достигает почти полной правильности.

Наконец, на пятом этапе завершается процесс фонематического развития. Ребенок слышит и говорит правильно. На этом этапе ребенок перестает узнавать неправильно произносимые слова. У него формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков.

Первые три этапа ребенок проходит в раннем детстве (до 3 лет), в дошкольном возрасте он проходит две последние стадии.

А. Н. Гвоздев [31] специально указывает на то, что с 2—3 лет дети начинают осознавать особенности своего произношения и даже выступают в качестве «борцов» за правильное произношение.

Развитие в дошкольном возрасте осознания звуковой стороны языка является центральным моментом всего его усвоения, так как оно повышает возможности ориентировки ребенка в сложных соотношениях грамматических форм, за которыми всегда лежат отношения одних звуковых форм к другим. Но оно важно еще и потому, что представляет одну из самых существенных предпосылок нового этапа в овладении звуковой стороной речи, этапа, связанного с обучением грамоте — чтению и письму.

К концу дошкольного возраста ребенок правильно слышит каждую фонему языка, не смешивает ее с другими фонемами, овладевает их произношением. Однако этого еще недостаточно для перехода к обучению грамоте.

Почти все психологи и методисты, занимавшиеся вопросами обучения грамоте, единодушно подчеркивают, что для овладения грамотой необходимо, чтобы ребенок не только правильно слышал и произносил отдельные слова и звуки, в них содержащиеся,

но — и это главное — имел четкое представление о звуковом составе языка (слов) и умел анализировать его. Умение слышать каждый отдельный звук в слове, четко отделять его от рядом стоящего, знать, из каких звуков состоит слово, т. е. умение анализировать звуковой состав слова, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте. Вместе с тем обучение грамоте само выступает как один из важнейших этапов развития осознания звуковой стороны языка. Опираясь на весь предшествующий путь фонематического развития, обучение грамоте является вместе с тем более высоким этапом в этом развитии.

В связи с этим представляет интерес исследование возможностей ребенка-дошкольника анализировать звуковой состав слов. А. Н. Гвоздев указывает, что «хотя ребенок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится, и осуществление такого анализа в период обучения грамоте представляет новый этап в осознании звуков; отсюда — трудность такого анализа».

Вместе с тем в некоторых дневниках по развитию детей есть указания на то, что некоторые дети задолго до начала обучения грамоте самостоятельно пытаются анализировать звуковой состав слов. Так, в дневнике Э. И. Станчинской есть указание, что у ее Юры уже в возрасте 5 лет 8 мес. появляется, как она пишет, «желание анализировать слова». Юра читать не умеет, знает случайно некоторые буквы и цифры, но он заявляет: «Мама, я знаю, какие буквы (следуют звуки) в «вечеринка» — в, ч, р-ин-ка». Немного погодя: «Вечер — в, ч, р». «Я знаю, какие последние буквы в «Гриша и Миша» — ша».

Ю. И. Фаусек приводит много фактов, говорящих о том, что при соответствующих условиях дети в 4 года относительно легко справляются с задачей звукового анализа и довольно быстро приобретают это умение. «Наблюдая длительно за детьми детского сада Монтессори (в моем опыте почти в течение девяти лет), мы убеждаемся, что *большинство детей в возрасте между четырьмя и шестью годами при предоставлении им свободного пользования материалом для обучения письму становятся любителями звуков*», — пишет Ю. И. Фаусек [198] (разрядка наша. — *Д. Э.*). Если принять во внимание, что именно в дошкольном возрасте у ребенка формируется отношение к звуковому составу языка, то во всех этих фактах нет ничего удивительного. Удивительным является, скорее, то, что есть дети, у которых нет ни интереса к звуковому составу языка, ни умения анализировать звуки в словах. Это, несомненно, является следствием условий их развития, при которых особая чувствительность к звуковому составу языка, закономерно возникающая в дошкольном возрасте, не была подхвачена и развита.

А. В. Детцова [230], исходя из описанных в литературе фактов спорадического анализа звуковой стороны речи детьми дошкольного

возраста, полагает, что задача выделения звука в слове, несмотря на ее трудности, является посильной для ребенка. Она предположила, что неумение выделять звуки в слове не является возрастной особенностью, а связано только с тем, что такой задачи никто перед ребенком не ставит, а сам он в практике речевого общения не испытывает в этом необходимости.

А. В. Детцова предлагала детям всех возрастных групп детского сада задачи на узнавание и выделение звуков в словах. Для выделения предлагалось всего 12 звуков (3 гласных — а, у, и; 9 согласных — м, н, з, с, т, п, б, ш, ч).

Дети младшей группы не умели узнавать звук в начале слова; в средней группе с этой задачей справились 50% детей; в старшей группе — 95% детей. Дети младшей группы не справились с задачей узнавания звука в середине слова; в средней группе с этой задачей справились 5% детей; в старшей группе — 75% детей. Самостоятельное выделение звука в начале слова наблюдалось у 25% детей в средней группе и у 95% — в старшей; с самостоятельным выделением звука в середине слова никто из детей средней группы не справился, а в старшей группе с этой задачей справились 60% детей.

Эти данные показывают, что уже в средней группе детского сада дети могут не только узнавать тот или иной звук в слове, но и самостоятельно выделять звуки, а в старшей группе с этой задачей справляются больше половины детей.

Если даже без специального обучения у старших дошкольников возникает умение выделять отдельные звуки в словах, то при специально организованном формировании действия звукового анализа, как это показали особые исследования, дети относительно легко овладевают звуковым анализом слов.

Все приведенные материалы свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте ребенок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения. Этот новый период познания языковой действительности в отличие от предыдущего, дограмматического, может быть назван периодом грамматического языкового развития.

§ 5. Развитие движений и действий у дошкольников[1]

Дошкольный возраст — это период многообразного проявления двигательной активности ребенка. Трудно представить себе дошкольника неподвижным и внутренне сосредоточенным, за исключением

разве тех моментов, когда он погружен в слушание сказки и внимательно следит за жизнью ее героя.

В раннем детстве формирование новых движений происходит в процессе усвоения предметных действий и является побочным продуктом практической деятельности ребенка, в центре которой стоит предмет и овладение им.

Возникающие в дошкольном возрасте ролевая игра, рисование, лепка, различные виды конструирования, элементарные формы труда представляют собой тот новый контекст, в который включаются и внутри которого развиваются отдельные движения и действия ребенка. Теперь их развитие опосредуется мотивами, задачами и условиями деятельности, средствами осуществления которой они становятся. Новые виды деятельности предъявляют более высокие требования к отдельным движениям, которыми ребенок уже владеет, и вызывают потребность в освоении новых движений.

Существенное значение для формирования движений и действий ребенка имеют все повышающаяся его самостоятельность, а также требования взрослых к ее проявлениям во все новых и новых сферах жизни. Самостоятельно проводимая ребенком деятельность требует от него более совершенных движений, большей точности и координации их. Поэтому в дошкольном возрасте перед ребенком стоит задача по овладению новыми движениями.

Предпосылки для изменения характера усвоения движений возникают уже в конце раннего детства. В совместной деятельности со взрослыми формирование движений происходит без развернутой ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка относительно образца, т. е. без предварительного составления представления об усваиваемом движении. Это и понятно, если принять во внимание, что в деятельности, характерной для раннего детства, движения взрослого еще не выделены для ребенка в качестве образца.

Движение ребенка разделено на две части: он действует, а взрослый не только показывает, но — и это главное — контролирует и регулирует его, т. е. сопоставляет действия ребенка с образцом, поправляет их, приближает к образцу.

В процессе отделения действий ребенка от действий взрослых последние становятся образцом для усвоения не только объективно, но и субъективно, для самого ребенка. Создаются условия для специальной, ориентировочной деятельности ребенка в отношении этого образца и создания на этой основе представлений об этом действии и в связи с этим возможности контроля выполнения действия в соответствии с образцом.

Таким образом, в дошкольном возрасте перестройка движений и действий ребенка заключается в том, что они начинают практически выполняться, контролироваться и регулироваться самим

Таблица 35

Средние показатели длины прыжка с места (в см) у детей-дошкольников в условиях разных задач
(по данным Т. О. Гиневской)

Возраст детей	Длина прыжка	
	свободного	на заданное расстояние
3 года — 4 года 6 мес.	30	64
4 года 6 мес. — 6 лет	63	83
6 лет — 7 лет 6 мес.	84	100

ребенком на основе представления о предстоящем действии и условиях его осуществления.

В исследованиях А. В. Запорожца [58] и его сотрудников показаны изменения движений ребенка в зависимости от задач и мотивов деятельности, в состав которой они включены. Т. О. Гиневская предлагала детям произвести прыжок с места в условиях разных задач. В одной серии опытов детям предлагалось просто прыгнуть возможно дальше; во второй серии — допрыгнуть до проведенной на полу черты. Оказалось, что длина прыжка в условиях второй задачи значительно больше, чем в условиях первой (табл. 35).

Приведенные в таблице данные показывают, что длина прыжка резко возрастает при переходе от свободного прыжка к прыжку на заданное расстояние. Это увеличение особенно отчетливо выражено у младших детей, но и у старших остается довольно значительным.

За этими различиями в количественных показателях лежат и разные механизмы выполнения движения в той или иной ситуации. При свободном прыжке во внешней, непосредственно воспринимаемой ребенком ситуации нет ничего такого, что заставляло бы его мобилизовать все свои двигательные возможности, а одних слов взрослых недостаточно для того, чтобы вызвать такую мобилизацию. Характерно, что малыши производили такой прыжок, даже не принимая никакой позы, т. е. предварительно не готовясь к прыжку. Во второй ситуации фаза подготовки прыжка начинает отделяться от его выполнения. Вначале подготовительная фаза состоит не в принятии какой-либо определенной позы, а носит характер общей реакции, включающей самые разнообразные выразительные движения рук, ног, головы, всего туловища, как бы свидетельствующие уже о подготовке ребенка к прыжку. Подготовительная фаза ясно обнаруживается уже у детей среднего дошкольного возраста при выполнении второго задания. Они очень озабочены тем, чтобы прыжок был выполнен по всем правилам,

Таблица 36

Количество детей, имеющих двухфазное строение прыжка в условиях разных задач (в % к общему количеству детей данной возрастной группы)
(по данным Т. О. Гиневской)

Возраст детей	Тип задачи	
	свободный прыжок	прыжок на заданное расстояние
3 года — 4 года 6 мес.	0	75
4 года 6 мес. — 6 лет	25	82
6 лет — 7 лет 6 мес.	90	100

и с большим огорчением относятся к своим неуспехам. У старших детей подготовительная фаза не только ясно отдифференцирована, но уже носит характер вполне определенной позы, в которой находит выражение мобилизация двигательных возможностей в соответствии с условиями задачи. Важно отметить, что у младших и средних дошкольников подготовительная фаза к прыжку выделяется только в условиях второй задачи, когда нужно прыгать на заданное расстояние, в то время как у старших она имеет место и в условиях свободного прыжка.

В табл. 36 приведены данные, показывающие, что строение движения зависит как от возраста ребенка, так и от характера предлагаемой задачи.

Подготовительная фаза, свидетельствующая о предварительной организации движения, возникает лишь в определенных условиях, в данном случае тогда, когда условия задачи ориентируют ребенка на выполнение движения, обладающего определенными качествами. Но уже возникнув, новая организация движений затем переносится в другие условия и становится относительно независимой от характера задачи. Старшие дошкольники и при свободном прыжке мобилизуют все свои силы, а их движение отчетливо расчленено на две фазы: фазу подготовки и фазу выполнения. Таким образом, более сложное строение движений в дошкольном возрасте впервые возникает при выполнении задач, которые благодаря наглядности и очевидности требований определенным образом организуют все поведение ребенка.

Для эффективности движений ребенка большое значение имеют также предметное содержание задачи и отношения между целью, средствами и условиями деятельности.

В нашем исследовании мы предлагали детям задачи разной степени содержательности, но выполняемые при помощи одних и тех же операций по забиванию гвоздей. В одном случае нужно было

забить гвоздь в доску, в другом — сбить две дощечки, в третьем — сделать игрушку, сбив несколько дощечек. Но эффективность движений во всех трех случаях оказалась разной и тем выше, чем более содержательной была задача (изготовление игрушки).

Эффективность движений определяется также строением самой задачи, отношениями между ее целью и средствами. Одни и те же движения могут по-разному входить в состав задачи и занимать в ней разное место. В одной задаче движения являются целью, в другой — могут выступать как средство; компоненты деятельности, в одном случае выступающие как самостоятельные действия, в другом случае превращаются в подсобные операции. Место, занимаемое движением, в выполнении задачи оказывает существенное влияние на его эффективность.

В исследовании Т. О. Гиневской в одном случае дети должны были прыгать, изображая в игре спортсмена-прыгуна, и, таким образом, совершаемые ими движения были связаны с основным содержанием взятой роли. В другом случае они должны были прыгать в ситуации игры «Зайцы и охотники», где основная задача «зайцев» заключалась в том, чтобы не попасть в руки «охотников», а совершаемые прыжки через воображаемый ручей были обусловлены дополнительными правилами игры.

Во всех возрастных группах средняя длина прыжка выше при игре «в спортсмена», чем при игре «в зайцев и охотников» (табл. 37). С возрастом это различие несколько сглаживается. Это определяется тем обстоятельством, что в процессе развития игры ребенка-дошкольника значение воображаемой ситуации и роли уменьшается и значение правила возрастает.

Известно, что задача, выдвигаемая взрослыми, не всегда ребенком принимается и не всегда оказывает влияние на его поведение. Решающую роль для принятия или непринятия задачи играют мотивы, побуждающие ребенка к деятельности, то, ради чего он эту деятельность осуществляет. Одна и та же задача при различной

Таблица 37

Средняя длина прыжков (в см) в зависимости от их соответствия цели деятельности или условиям ее достижения
(по данным Т. О. Гиневской)

Возраст детей	Строение задачи	
	Движение соответствует цели деятельности	Движение соответствует условиям достижения цели деятельности
3 года — 4 года 6 мес.	30	0
4 года 6 мес. — 6 лет	80	15
6 лет — 7 лет 6 мес.	100	65

187

ее мотивации либо совсем не выполняется, либо выполняется с различной степенью активности, вследствие чего движения изменяют свой характер и свою эффективность.

В процессе психического развития мотивы деятельности ребенка существенно изменяются. В дошкольном возрасте важнейшее значение имеют мотивы игры, которые в дальнейшем, в период школьного детства, сменяются другими, в частности учебными, мотивами. Поэтому естественно, что на разных возрастных ступенях наиболее благоприятные условия для формирования и осуществления произвольных, сознательно регулируемых движений создаются при соответствующей мотивации деятельности.

В исследовании Т. О. Гиневской показано, что, например, операции по вбиванию гвоздя обычно осуществляются детьми дошкольного возраста более эффективно при игровой мотивации, чем при выполнении учебного задания. При учебном задании дети в возрасте от 3 до 5 лет вбивали гвоздь на глубину 0,08 см, а при игровой мотивации — на 1,12 см; а дети от 5 до 7 лет — соответственно на 1,05 и 2,03 см.

Но, несмотря на то что мотивы игры для дошкольника обладают особой побудительной силой, уже в этом возрасте на двигательное поведение начинают оказывать влияние мотивы более высокого уровня, впервые складывающиеся в этот период[1].

Многие психологические исследования говорят о том, что новые произвольные движения, прежде чем быть использованными в той или иной задаче, должны раньше сформироваться в контексте другой деятельности. Если в раннем детстве таким контекстом является предметная деятельность, осуществляемая совместно со взрослыми, то в дошкольном возрасте этим контекстом становится деятельность по осуществлению учебного задания, основным содержанием которой и является специальное овладение тем или иным произвольным движением. В работе Т. О. Гиневской установлено, что наибольшую эффективность усваиваемые ребенком движения впервые приобретают именно в контексте учебной задачи. В табл. 38 приведены данные, характеризующие эффективность движений, усваиваемых в разных видах деятельности.

Согласно приведенным данным, учебные мотивы уже в дошкольном возрасте могут более эффективно, чем какие-либо другие мотивы, побудить ребенка сделать предметом, целью своей деятельности усвоение движений, что обеспечивает оптимальные условия для их формирования.

Усваиваясь первоначально в учебной задаче, приобретенные двигательные умения затем совершенствуются в игре, открывающей для этого исключительно большие возможности. Постепенно двигательные

188

Таблица 38

Средняя длина прыжка (в см) детей-дошкольников в условиях различных видов деятельности
(по данным Т. О. Гиневской)

3 года — 4 года 6 мес.	40	64	30
4 года 6 мес. — 6 лет	50	83	80
6 лет —7 лет 6 мес.	70	100	100

умения оказываются применимыми и для выполнения серьезной, практической деятельности.

Как уже указывалось, основной предпосылкой усвоения ребенком-дошкольником двигательных умений является отделение его действий от действий взрослого и превращение последних в образец для ребенка. Это приводит к развертыванию активной ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, направленной на выяснение предметных условий выполнения действия и на выяснение особенностей самого образца.

Уже простые наблюдения показывают, что если ребенок присматривается к показываемому ему новому действию, прослеживает, как его производит взрослый или другой ребенок, предварительно выделяет в условиях предстоящего действия наиболее существенные моменты, то и усвоение этого действия проходит успешно. Наоборот, если

ребенок не стремится к тому, чтобы представить себе, что ему предстоит делать, и сразу приступает к выполнению действия, то он сталкивается с рядом трудностей, усвоение действия идет медленно, и взрослому приходится много раз возвращать ребенка к исходному образцу. Обычно удачи усвоения действия относили за счет внимательности ребенка, а неудачи — за счет его невнимательности. Однако действительное содержание деятельности ребенка, в результате которой усвоение двигательного умения проходит значительно успешнее, длительное время достаточно глубоко не исследовалось. Вместе с тем специальные исследования, проведенные в последние годы, не только подтвердили этот повседневно наблюдаемый факт, но и установили природу и функцию той ориентировочно-исследовательской деятельности, которая лежит в основе усвоения ребенком новых умений.

Л. С. Цветкова [60] изучала, как дети дошкольного возраста овладевают системой элементарных движений, являющейся ответом на световые сигналы. Экспериментатор говорил ребенку, сидевшему за столом, на котором находились реактивные ключи и экран с окошечком, где зажигались лампочки разных цветов: «Сейчас

мы будем с тобой играть. Когда один огонек загорится, надо нажимать на одну кнопку; когда загорится другой огонек — нажимать на другую кнопку; когда третий огонек — нажимать не надо. Я тебе покажу, как это надо делать, а потом ты все сделаешь сам». Экспериментатор показывал действия: когда зажигалась красная лампочка, он нажимал на ключ слева; когда зеленая — на ключ справа; когда желтая — не нажимал. После такого показа ребенок должен был самостоятельно воспроизвести систему движений в ответ на появлявшиеся в определенном порядке раздражители.

В этом исследовании были обнаружены значительные различия в деятельности детей при первоначальном ознакомлении с заданием. Дети одной группы слушали инструкцию, следили за действиями экспериментатора и появляющимися сигналами. На первых порах их собственные движения были заторможены. Они сами не нажимали на ключи и лишь следили за повторными показами экспериментатора. Самостоятельные первые пробы, появлявшиеся на 6—7-м опыте, были очень осторожны и замедленны. Прежде чем нажать на кнопку, дети долго всматривались в сигнальную лампочку, затем переводили взгляд на ключ и лишь после этого нажимали на него. Очень быстро (на 9—10-м опыте) движения становились быстрыми и уверенными, более или менее точно соответствуя условиям задачи.

Дети второй группы вели себя иначе. Они не следили за словами и действиями экспериментатора и не производили предварительного обследования условий опыта. Не дождавшись окончания показа, они приступали к действиям, беспорядочно нажимали на ключи и допускали много ошибок. Некоторые из них в результате неудач начинали слушать экспериментатора и следить за его действиями, и это положительно сказывалось на дальнейшем обучении.

Эффективность усвоения действий у детей первой группы была значительно выше, чем у детей второй группы. Формирование действия происходило быстрее у детей, которые предварительно достаточно активно знакомились с заданием и его условиями и лишь затем переходили к его выполнению, чем у тех, которые сразу приступали к выполнению движений без предварительной ориентировки в обстановке.

В исследовании О. В. Овчинниковой [60] изучалось значение предварительной ориентировочно-исследовательской деятельности для образования двигательного навыка при прохождении лабиринта. Ребенок должен был с закрытыми глазами провезти тележку из одного места в другое по объемному лабиринту, в котором отдельные ориентиры (пустыри, заборы и т. п.) могли быть нащупаны рукой.

В одной серии опытов дети овладевали этим умением без предварительной ориентировки, т. е. прямо приступали к заданию и осуществляли

Таблица 39

Количество упражнений, необходимых для образования навыка без предварительной ориентировки в ситуации и при ее наличии
(по данным О. В. Овчинниковой)

Возраст детей	Без предварительной ориентировки	При предварительной ориентировке	
		Общее количество упражнений	Из них ориентировочных
4 года	28	24	15
5 лет	31	13	10
6 лет	32	14	10
7 лет	22	6,5	5

его путем «проб и ошибок»; в другой серии дети предварительно рукой, при закрытых глазах, нащупывали путь. В обоих случаях эффективность формирования умения была весьма различной (табл. 39).

В этих опытах установлено, что предварительная ориентировочно-исследовательская деятельность оказывает существенное влияние на процесс формирования умения. Непосредственно она не приводит к образованию самого умения, но на ее основе формируется образ (представление) конкретных обстоятельств действия, что позволяет ребенку легче ориентироваться в условиях, организует его поведение и приводит к значительному ускорению формирования умения. Благодаря предварительному учету обстоятельств дети не делали грубых ошибок, у них отсутствовало стереотипное повторение неправильных движений, которые сразу оттормаживались и больше не повторялись.

Как показывают данные табл. 39, у младших дошкольников количество упражнений, необходимых для образования двигательного умения, почти одинаково как при наличии предварительной ориентировки в задании, так и без нее. Дело в том, что самых младших детей двигательные умения приобретаются в ходе самих практических действий, а ориентировочно-исследовательская деятельность следует за исполнительными, рабочими движениями, лишь выделяя и фиксируя то, что в них уже обнаружено.

В дальнейшем ориентировка выделяется в особый вид деятельности и начинает предшествовать выполнению исполнительных движений, приобретая существенную роль в формировании умений. Особое значение приобретает двигательно-тактильная ориентировка в обстоятельствах. Хотя дети и следят глазами за появляющимися предметами или за действиями экспериментатора, однако на основе только зрительного

ознакомления с ситуацией они не могут еще приобрести предварительных знаний о том, что и

191

как нужно делать. Лишь в дальнейшем глаз, прежде следовавший за рукой, вбирает ее опыт и получает возможность выполнять ориентировку самостоятельно. Старшим дошкольникам достаточно посмотреть на то, как выполняет движение экспериментатор, или проследить взором путь, по которому оно должно пройти, чтобы сразу более или менее точно выполнить требуемую систему движений. С возрастом эффективность обучения на основе зрительной ориентировки повышается.

Затем становится возможной ориентировка не только в непосредственно воспринимаемой ситуации, но и в представляемой. Возникает ориентировочно-исследовательская деятельность в мысленном плане, в плане представлений.

Т. В. Ендовицкая [46] установила, что старшие дошкольники, выслушав инструкцию до того, как они могли непосредственно воспринять ситуацию предстоящего действия, затем хорошо представляли себе местоположение предметов и те действия, которые им надлежит выполнить. Такая ориентировка в условиях задания на основе представлений у старших дошкольников оказывает существенное влияние на весь процесс образования двигательных умений. На возможности ребенка осуществлять ориентировочно-исследовательскую деятельность в плане представлений строится всякое словесное инструктирование по поводу действий, которыми дети должны еще овладеть.

Дошкольный период является периодом становления и интенсивного формирования ориентировочно-исследовательской деятельности. Возникновение и развитие зрительной ориентировки и ориентировки по представлению намного расширяют возможности усвоения двигательных умений. Эффективное развитие ориентировочно-исследовательской деятельности зависит от условий воспитания. Применяемые на той или иной ступени развития ребенка методы обучения движениям не только опираются на уже сложившиеся возможности ориентировки, но вместе с тем в большей или меньшей мере способствуют дальнейшему ее развитию.

В усвоении двигательных умений детьми-дошкольниками значительная роль принадлежит подражанию, в основе которого лежит особый вид ориентировочно-исследовательской деятельности, заключающейся в том, что ребенок прослеживает действия взрослого и, создавая их образ, тем самым получает своеобразную мерку, к которой подравнивает собственные действия.

В раннем детстве и младенчестве усвоение действий возможно лишь на основе так называемых пассивных движений, когда взрослые проделывают то или иное движение руками самого ребенка. При этом, естественно, не может быть и речи о предварительном составлении образа усваиваемого движения.

В опытах С. А. Кирилловой у детей дошкольного возраста одна и та же система движений вырабатывалась на основе «пассивных движений»

192

и путем подражания. Как показывают данные табл. 40, у младших школьников овладение движениями проходит более эффективно при обучении путем «пассивных движений»,

чем при подражании; у средних дошкольников показатели уравниваются; у старших более эффективным становится подражание. Конечно, эти данные отражают лишь общую тенденцию и не могут быть точно приурочены к возрасту безотносительно к виду движений. Имеются такие виды двигательных умений, которые уже в младшем дошкольном возрасте хорошо усваиваются именно посредством подражания, и такие сложные движения, для усвоения которых даже в старшем дошкольном возрасте необходимо прибегать к методу «пассивных движений». Вместе с тем эти данные свидетельствуют о том, что эффективность усвоения на основе подражания, несомненно, растет на протяжении дошкольного возраста. Это связано с интенсивным развитием возможностей зрительной ориентировки. При методе «пассивных движений», в силу вплетенности движений ребенка в движения взрослых, возможности ориентировочно-исследовательской деятельности весьма невелики. На самых ранних ступенях развития, там, где ориентировочно-исследовательская деятельность еще слабо развита, такой путь играет существенную роль; когда же ориентировочно-исследовательская деятельность, особенно зрительная, оказывается достаточно развитой, значение метода «пассивных движений» уменьшается.

А. Г. Полякова [163] провела сравнительное изучение процесса овладения ребенком навыками прохождения лабиринта путем самостоятельных проб и путем подражания (табл. 41).

Перед ребенком ставилась задача провезти игрушечный автомобильчик от начального до конечного пункта лабиринта, не заезжая в тупики. В первой серии опытов ребенок должен был самостоятельно решить эту задачу и овладеть соответствующим навыком. Во второй серии перед каждым опытом экспериментатор молча демонстрировал ребенку те движения, которые он должен выполнить,

Таблица 40

Количество упражнений, необходимых для усвоения движений «пассивным» путем и путем подражания детьми разных дошкольных возрастов
(по данным С. А. Кирилловой)

Возраст детей	При пассивных движениях	При подражании
3—4 года	8	12
4—5 лет	8	8
5—6 лет	5	5
6—7 лет	3	1

193

Таблица 41

Эффективность образования навыка путем самостоятельных проб и путем подражания
(по данным А. Г. Поляковой)

Возраст детей	Самостоятельные пробы		Подражание	
	Количество упражнений	Время, с	Количество упражнений	Время, с
3—4 года	21	1042	14	530
4—5 лет	17	867	11	313

5—6 лет	10	556	8	258
6—7 лет	7	332	7	237

чтобы решить задачу. Навык считался выработанным, если ребенок 3 раза подряд безошибочно проходил лабиринт. Данные, полученные в этих двух сериях экспериментов, приведены в табл. 41. Они показывают, что у детей дошкольного возраста навык образуется быстрее на основе подражания, чем на основе самостоятельных проб.

К старшему дошкольному возрасту различия в скорости образования навыков по этим двум способам сглаживаются. Это происходит из-за того, что внутри самостоятельно проводимых ребенком проб выделяются и формируются особые ориентировочно-исследовательские действия, которые обеспечивают предварительное зрительное прослеживание участка предстоящего пути. Такая предварительная ориентировка, направленная на выяснение ближайших условий действия, начинает забегать все дальше и дальше вперед и все больше опережать следующие за ней исполнительные движения. В ходе психического развития ребенка относительная роль таких ориентировочных действий, предваряющих исполнительные движения, все больше возрастает, и у старших детей они занимают основную часть времени, необходимую для выработки навыка.

Анализ показывает, что при самостоятельном овладении двигательным навыком ориентировка направлена в основном на самый лабиринт и его особенности. Несколько другой характер приобретает ориентировка при усвоении навыка путем подражания. Здесь она направлена на прослеживание действий, производимых экспериментатором. Взрослый, совершая последовательно ряд действий, как бы ведет взор ребенка по нужному пути. На этой основе зрительный образ тех движений, которые должны быть выполнены, складывается у ребенка до того, как он приступает к практическому выполнению задачи. Это и облегчает процесс выработки соответствующих навыков у детей дошкольного возраста.

Однако усвоение движений на основе подражания имеет и некоторые отрицательные стороны. В образе движений, формирующемся при подражании, отражены только особенности самих движений, но недостаточно отражены объективные условия их осуществления (в данном случае особенности самого лабиринта). При овладении движениями, не связанными с определенными предметными условиями, например такими, как танцевальные или гимнастические, достаточно образа самих этих движений; при овладении же движениями, вплетенными в предметную ситуацию и зависимыми от нее, такого образа недостаточно. Сформированные на основе подражания действия, в силу того что в них не отражены в полной мере предметные условия, обладают рядом недостатков. Они труднее обобщаются и хуже переносятся в новые условия. Возникает противоречие, заключающееся в том, что, с одной стороны, давая ребенку готовый способ решения задачи, чрезвычайно облегчают ему усвоение нового способа действий; с другой стороны, это усвоение оказывается недостаточно полноценным, так как оно не опирается на отражение предметных условий. Эти недостатки усвоения движений путем подражания могут быть преодолены, если в процессе показа специально организуется ориентировочно-исследовательская деятельность ребенка не только в отношении самих усваиваемых движений, но и в отношении предметных условий, в которых они совершаются. Это может быть осуществлено путем словесного обозначения основных ориентиров пути.

А. Г. Полякова [163] в одной серии экспериментов, показывая ребенку, как нужно двигаться по лабиринту, одновременно указывала и называла ему встречающиеся на пути ориентиры. Как показывают данные, приведенные в табл. 42, у младших дошкольников словесное указание на ориентиры, сопровождающее наглядный показ движений, не влияет на эффективность усвоения навыка. У средних же и старших дошкольников формирование навыка во втором случае проходит более успешно. Это, несомненно, связано с тем, что в состав образа усваиваемого движения при таком способе показа движения вошли и основные ориентиры пути, т. е. предметные условия, в которых должно производиться действие. При помощи словесных указаний на ориентиры преодолевается ограниченность образа движения, формирующегося при молчаливом показе.

Вместе с тем усвоенное таким образом действие оказывается более обобщенным и легче переносится в новые условия. Это было установлено в экспериментах на обобщенное подражание, в которых А. Г. Полякова показывала движения при одном положении лабиринта, а дети должны были воспроизвести их при другом его положении (лабиринт поворачивался на 180°). В этих условиях было проведено две серии опытов: при молчаливом показе движений и при показе, сопровождавшемся словесными указаниями ориентиров.

Таблица 42

Эффективность выработки навыка путем подражания при молчаливом показе и при показе, сопровождающемся словесным обозначением ориентиров
(по данным Л. Г. Поляковой)

Возраст детей	При молчаливом показе		Со словесным обозначением ориентиров	
	Количество упражнений	Время, с	Количество упражнений	Время, с
3—4 года	14	530	16	682
4—5 лет	11	313	9	353
5—6 лет	8	258	7	260
6—7 лет	7	237	5	163

При показе, сопровождаемом словесными указаниями на ориентиры пути, формирование обобщенного действия происходит более эффективно на всем протяжении дошкольного возраста (табл. 43).

Словесные указания организуют ориентировку ребенка не только в направлении показываемого движения, но и в отношении предметных условий их осуществления. Они помогают ребенку выделить ориентиры пути, которые при молчаливом показе могут остаться незамеченными. Складывающийся в этих условиях образ действия другого лица оказывается более полным и вместе с тем более обобщенным.

В старшем дошкольном возрасте разница в эффективности формирования навыка при различных условиях показа сглаживается. Это связано с тем, что ориентировка младших и даже средних дошкольников в предметных условиях предстоящего действия может

Таблица 43

Эффективность выработки обобщенного подражания при различных условиях показа
(по данным А. Г. Поляковой)

Возраст детей	При молчаливом показе		При показе со словесными указаниями	
	Количество упражнений	Время, с	Количество упражнений	Время, с
3—4 года	22	1368	19	954
4—5 лет	18	934	11	652
5—6 лет	10	435	7	337
6—7 лет	7	247	6	229

196

Таблица 44

Количество упражнений и времени, необходимое для выработки навыка при молчаливом показе и при словесном инструктировании
(по данным А. Г. Поляковой)

Возраст детей	При молчаливом показе		При словесном инструктировании	
	Количество упражнений	Время, с	Количество упражнений	Время, с
3—4 года	14	530	17	768
4—5 лет	11	313	10	400
5—6 лет	8	258	7	298
6—7 лет	7	237	7	289

быть организована лишь с помощью словесных указаний взрослого, старшие же дети могут организовать свою ориентировку самостоятельно, обозначив словами ориентиры по собственной инициативе.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что включение словесных указаний на предметное условие (при показе образца действий) организует ориентировочно-исследовательскую деятельность ребенка и приводит к возникновению более высоких, обобщенных форм подражания. Вместе с тем они указывают на возникновение в дошкольном возрасте возможностей нового типа усвоения на основе словесного инструктирования.

А. Г. Полякова предприняла попытку образования у детей навыка прохождения лабиринта при помощи одного только словесного инструктирования и сравнила полученные данные с процессом образования того же навыка на основе только молчаливого показа (табл. 44).

При словесном инструктировании у младших дошкольников количество упражнений больше, чем при подражании. У средних и старших различия между показателями сглаживаются. Это свидетельствует о том, что на протяжении дошкольного возраста наряду с подражанием возникает и развивается новый тип усвоения и регулирования двигательных умений посредством словесных указаний.

Вопрос о роли речи в формировании двигательных умений в дошкольном возрасте изучался во многих исследованиях. Было установлено, что эффективность выполнения системы движений по словесной инструкции на протяжении дошкольного возраста постепенно возрастает (табл. 45).

197

Таблица 45

Выполнение системы движений по словесной инструкции (в %)
(по данным Т. В. Ендовицкой)

3—4 года	4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
10	54	61	84

Т. В. Ендовицкая [46] в своих опытах предлагала детям выполнять по словесной инструкции определенную систему движений. Ребенок должен был, нажимая на ключ, соединенный пневматической передачей с указкой, доводить ее до расположенных на различной высоте «окошечек», в которых были выставлены различные геометрические фигуры. Если при этом давать инструкцию к каждому отдельному движению («Покажи квадрат»), то дети всех дошкольных возрастов хорошо справляются с этой задачей. Если же давать словесную инструкцию, содержащую в себе указания на систему последовательных движений («Сначала покажи кружок, потом решетку, потом треугольник, потом кубик»), то такая задача представляет известные трудности для ребенка.

Т. В. Ендовицкая установила также, что на протяжении всего дошкольного возраста выполнение системы некоторых движений происходит эффективнее именно при словесном инструктировании, чем при наглядном показе (т. е. по подражанию) (табл. 46).

Вместе с тем в других исследованиях, проведенных на другом материале, были получены данные, говорящие о том, что при общем возрастании роли словесного инструктирования наглядный показ дает все же больший эффект при формировании такой системы движений, как гимнастические (табл. 47).

Таким образом, при усвоении одних двигательных навыков более эффективным оказывается наглядный показ, при усвоении других — словесное инструктирование. Аналогичные данные были получены и в ряде других исследований (Я. З. Неверович, Г. А. Кислюк,

Таблица 46

Выполнение системы движений по наглядному показу и по словесной инструкции (в %)
(по данным Т. В. Ендовицкой)

Возраст детей	При наглядном показе	При словесной инструкции
3—4 года	7	10
4—5 лет	20	54
5—6 лет	40	61
6—7 лет	63	84

198

Е. Д. Гребенщиков и др.). В этом нет ничего странного. Организация ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, в результате которой у него должен сложиться образ усваиваемого движения и его условий, тесно связана со степенью сложности самого усваиваемого движения и условий, в которых оно производится. Есть все основания предполагать, что чем проще движение и условия его выполнения, тем раньше становится возможным его усвоение на основе словесного инструктирования, т. е. на основе ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, регулируемой и организуемой при помощи словесных указаний.

Таблица 47

Выполнение детьми гимнастических упражнений при наглядном показе и при словесной инструкции (в %)
(по данным И. Г. Диманштейн)

Возраст детей	При наглядном показе	При словесной инструкции
3—4 года	0	0
4—5 лет	20	0
5—6 лет	90	30
6—7 лет	100	90

Вместе с тем очень важно, что уже в дошкольном возрасте ряд двигательных умений усваивается при словесном инструктировании так же, а в некоторых случаях и более успешно, чем при наглядном показе.

Возрастающая на протяжении дошкольного возраста роль словесных указаний при формировании двигательных умений связана с изменением характера ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка. Исследование Т. В. Ендовицкой показало, что эффективность усвоения новых умений по словесной инструкции стоит в непосредственной связи с характером ориентировочно-исследовательской деятельности детей, вызываемой словесными указаниями взрослых. Детей специально обучали ориентироваться в отношении условий действия, указания на которые содержались в несловесной инструкции. Благодаря этому даже самые младшие дошкольники переходили на более высокий уровень речевой регуляции своего поведения. Значительно возросла и эффективность выполнения ими словесных указаний.

В исследованиях, посвященных выяснению роли речи в усвоении двигательных умений, показано, что словесные указания оказывают влияние на процесс усвоения нового двигательного акта не прямо, а через определенную организацию ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, в ходе которой складывается

199

соответствующий образ усваиваемого действия и условий его осуществления. То, как складывается этот образ, зависит от уровня развития ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка. Он может складываться на основе двигательно-тактильной, зрительной ориентировки или, наконец, ориентировки по представлению. То, каким будет этот образ, войдут ли в его состав основные или второстепенные компоненты

усваиваемого действия и условий его осуществления, — это также зависит от организации ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка.

Таким образом, многие факты свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте в усвоении новых движений решающее значение имеет формирование образа усваиваемого действия и условий его осуществления. Тем самым эти движения приобретают характер психически сознательно регулируемых действий, или, иными словами, характер собственно произвольных движений. Дошкольный возраст является периодом, когда начинают формироваться именно такие действия. При этом возникают новые, более высокие формы самой ориентировочно-исследовательской деятельности (переход от тактильно-двигательной к зрительной и мысленной ориентировке) и новые способы ее регулирования (переход от наглядного показа к словесным указаниям).

Это создает предпосылки для образования умственных действий и умений, которые характерны уже для школьного периода жизни ребенка.

§ 6. Развитие отдельных умственных процессов

Развитие ощущений и восприятий

Органы чувств детей к началу дошкольного возраста по своему строению и некоторым особенностям функционирования сходны с органами чувств взрослых людей. Вместе с тем именно в дошкольном возрасте происходит развитие ощущений и восприятий детей, формирование важнейших качеств их сенсорики.

В исследовании Т. В. Ендовицкой [45; 47] было обнаружено, что острота зрения в дошкольном возрасте непрерывно возрастает (табл. 48).

Развитие отдельных видов ощущений (в том числе и остроты зрения) определяется тем, что они включаются в решение все новых и новых задач, для которого требуется более тонкое различение отдельных признаков и свойств предметов. В связи с этим решающее значение для эффективности различных ощущений приобретают мотивы и условия осуществления разных видов деятельности. Здесь имеют место те же закономерности, которые были установлены в отношении эффективности выполнения отдельных движений (см. § 5 настоящей главы).

Таблица 48

Средняя дистанция, с которой дети дошкольного возраста видят разрыв в кольце Ландольта[1]
(по данным Т. В. Ендовицкой)

Возраст детей	Средняя дистанция (в см)
4—5 лет	207,5
5—6 лет	270,0
6—7 лет	303,0

Таблица 49

Острота зрения (в см дистанции) в обычной ситуации и в игре
(по данным Т. В. Ендовицкой)

Возраст детей	Обычная ситуация	Игра	Прирост (в %)
4—5 лет	283	331,4	17,2
5—6 лет	287	372	29,8
6—7 лет	332	430	30,2

Т. В. Ендовицкая измеряла остроту зрения у детей дошкольного возраста один раз в ситуации обычной задачи — увидеть и словесно обозначить направление разрыва в кольце Ландольта; другой раз в ситуации игры «в охотников», при которой ребенок должен был по направлению разрыва определить местонахождение зверей. Данные этого исследования показали, что острота зрения значительно возрастает в такой деятельности, для осуществления которой она является необходимым условием ее выполнения, непосредственно связана с целью и мотивами этой деятельности (табл. 49). Аналогичные явления имеют место и в развитии других видов ощущений и восприятий: в развитии фонематического слуха, в развитии цветоразличения в связи с рисованием и т. п.

Некоторые зарубежные психологи, исходя из идеалистического представления, будто детское восприятие является «сверхпредметным» — непосредственным и интуитивным, утверждали, что у ребенка имеется прирожденная тенденция при всех обстоятельствах ориентироваться на цвет объектов, не замечая их формы.

В ряде исследований советских психологов (Красногорский, Касаткин, Розенгарт-Пупко, Шабалин, Волокитина и др.) установлено, что дети уже с первых лет жизни могут ориентироваться как на цвет, так и на форму объектов.

З. М. Богуславская [15] предлагала детям выполнить различные игровые и конструктивные задачи, требующие выбора и оценки фигур по различным их признакам (по форме или по цвету). Материалом служила детская геометрическая мозаика, элементы которой представляли собой разноцветные плоскостные фигуры разной формы.

В одной серии опытов, выполняя правила игры, дети должны были разложить все фигуры по фоновым кружкам так, чтобы цвета их совпали; благодаря этому фигуры казались незаметными и были как будто бы «спрятаны». В другой серии предлагалась конструктивная задача, заключавшаяся в выкладывании из мозаики узоров или предметных изображений по одноцветному чертежу-образцу. В третьей серии предлагалась такая же задача, но с разноцветным образцом.

Опыты показали, что в зависимости от содержания задачи дети ориентировались или только на цвет, или только на форму, или на оба признака вместе. Данные табл. 50 показывают, что только самые младшие дети допускали ошибки, которые были связаны с трудностью различения сходных цветов и форм. Дети остальных возрастных групп одинаково легко справлялись как с задачами, требующими ориентировки на цвет, так и с задачами, требующими ориентировки на форму. Следовательно, эффективность различения цвета и формы и его уровень у детей дошкольного возраста зависят от того, какое значение имеют эти признаки в деятельности ребенка. Если они являются существенным условием действия и непосредственно связаны с содержанием

выполняемой задачи, то дети дошкольного возраста в общем одинаково легко выделяют в предметах цвет и форму.

Таблица 50

Ориентировка на различные признаки объектов в зависимости от содержания задачи (в % к общему числу случаев)
(по данным З. М. Богуславской)

Задачи	Ориентирующий признак	Возраст детей				
		3—4 года	4—5 года	5—6 лет	6—7 лет	7—8 лет
Раскладывание фигур по цветному фону	Цвет	50	70	100	100	100
Выкладывание по одноцветному чертежу	Форма	80	100	100	100	100
Выкладывание по разноцветному чертежу	Форма и цвет	70	100	100	100	103

202

В реальной жизни отражение отдельных свойств предметов — ощущение — всегда включено в процесс восприятия. Поэтому становление предметного восприятия, происходящее на протяжении раннего детства на основе развития речи и предметной деятельности, приводит к тому, что последующее развитие ощущений выступает уже внутри формирования восприятий ребенка.

В раннем детстве восприятие всегда включено в предметную деятельность. Редко можно видеть ребенка моложе 2,5—3 лет, который бы длительно рассматривал предметы, не действуя с ними. В дошкольном возрасте процессы восприятия постепенно вычленяются и начинают формироваться как относительно самостоятельные, целенаправленные процессы со своими специфическими задачами и способами.

Л. И. Котлярова [107] предлагала детям дошкольного возраста от 3 до 7 лет различные знакомые и незнакомые им предметы (растения, животные, минералы, письменные принадлежности, посуда, инструменты и т. д.). Задача состояла в том, чтобы внимательно их рассмотреть и назвать, т. е. отнести к определенной группе. Предъявление хорошо знакомых предметов не вызывало у детей длительного восприятия, сложной и развернутой ориентировочно-исследовательской деятельности; посмотрев на предмет, они сразу давали ему соответствующее название. Предъявление незнакомых, новых предметов в большинстве случаев вызывало длительный процесс ознакомления, сложную ориентировочно-исследовательскую деятельность. При этом дети не ограничивались простым зрительным рассматриванием, а переходили к осязательному, слуховому и обонятельному восприятию. Они брали незнакомый предмет в руки, ощупывали его, сгибали и растягивали, царапали ногтем, давили пальцами, стучали им о стол, подносили к уху, встряхивали его и прислушивались к издаваемым звукам, подносили к носу. По ходу ознакомления с предметом характер ориентировочно-исследовательской деятельности изменялся: в первые моменты она являлась средством ознакомления с предметом в целом, в последующем она служила выделению отдельных свойств и признаков предмета.

Процесс такого ознакомления приводил к разным результатам. Некоторые дети даже после длительного ознакомления с предметом затруднялись дать ответ. При этом младшие дошкольники прибегали к разнообразным уловкам: накрывали предмет ладонью, отодвигали его от себя или быстро бросали в коробку. Другие прямо называли предмет правильно или неправильно, а иногда отказывались от ответа: «Я не знаю, что это такое», «Я такого еще не видел». Дети среднего и старшего дошкольного возраста высказывались только предположительно: «Это похоже на грибок», «На лед похоже», «Это в виде животного» и т. п.

Одному и тому же предмету разные дети могли давать в зависимости от своего прежнего опыта самые различные названия: слюду

203

дети называли бумажкой, льдом, зеркалом, стеклом; медузу — раскинутой бумагой, луковицей, цветочком, апельсиновой коркой, ракушкой, пузырем, ватой, заспиртованным крабом. Если, выслушав ответ ребенка, экспериментатор задавал ему дополнительные вопросы о правильности названия, то это вызывало у детей необходимость в дополнительном ознакомлении с предметом. Новая поставленная задача не могла решаться в отсутствие предмета, на основании лишь прежнего впечатления о нем. В некоторых случаях дополнительное и более тщательное ознакомление с предметом приводило к обнаружению новых свойств, ранее не обнаруженных и находившихся в противоречии с названием, данным предмету. Дети младшего дошкольного возраста не реагировали на обнаруженные противоречия; средние и старшие дошкольники, обнаружив противоречие, указывали на неправильность ранее данного названия, знакомились дополнительно с предметом и пытались преодолеть противоречие, подыскивая другое название. Л. И. Котлярова отмечает наличие тесной связи между содержанием ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка и тем образом предмета, который на этой основе возникает. Активная, разнообразная и развернутая ориентировка ребенка по отношению к новому предмету приводит к формированию адекватных, точных, богатых образов воспринимаемых предметов.

З. М. Богуславская установила, что характер ориентировочно-исследовательский существенно меняется в процессе психического развития ребенка. Постепенно от манипуляций с предметом дети переходят к ознакомлению с ним на основе осязания и зрения, причем движения руки по предмету определяют движение глаз. Затем дети переходят к систематическому зрительному ознакомлению с предметом, действуя с ним лишь в меру необходимости более детального рассматривания или в тех случаях, когда одно зрительное ознакомление не дает достаточного представления о том или ином свойстве.

Зрительное восприятие, вбирая в себя опыт других видов ориентировочно-исследовательской деятельности, становится в дошкольном возрасте одним из основных средств непосредственного познания предметов и явлений окружающей ребенка действительности.

Н. Г. Агеносова [2] показала, что время рассматривания детьми-дошкольниками простой картинки с возрастом неуклонно растет. У трех-, четырехлетних детей оно равно в среднем 6 мин 8 с, у пятилетних — 7 мин 6 с, у шестилетних — 12 мин 3 с. Таким образом, на протяжении дошкольного возраста появляется относительно длительное рассматривание предмета или его изображения. Как показывают исследования и

практический педагогический опыт, задачи такого рассматривания могут быть самыми различными. Это, во-первых, выделение предмета из ряда других или из ситуации,

поиск нужного предмета; во-вторых, установление особенностей данного предмета, его индивидуальных качеств, выделение в нем признаков или частей, сходных с другими предметами или отличающих его от других предметов; в-третьих, создание образа незнакомого предмета. Во всех этих случаях организация и способы восприятия различны.

Умение рассматривать предметы, наблюдать их появляется с середины дошкольного возраста. Это качество восприятия — управляемость — возникает в процессе специальной педагогической работы с детьми. Н. П. Сакулина обнаружила, что при такой работе умение детей вести целенаправленное наблюдение может быть развито до относительно высокой степени.

В развитии произвольного восприятия существенное значение имеет формирование способов, специальных приемов восприятия. Н. Г. Агеносова предлагала детям дошкольного возраста задачу на отыскивание предмета среди других. На картинке был изображен каток с катающимися детьми. На переднем плане на льду лежала одна перчатка, утерянная кем-то из детей. Перед ребенком ставилась задача найти, кто из детей потерял эту перчатку. Для этого ребенок должен был просмотреть всех изображенных на картинке детей и по оставшейся на одной руке перчатке определить владельца утерянной.

Не все дети принимали эту задачу и решали ее. Вместе с тем полученные данные показывают, что с возрастом количество детей, принимающих задачу и правильно ее решающих, растет (табл. 51). Это связано с изменением характера самого процесса ее решения.

Анализ показал, что в самом начале дошкольного возраста процесс зрительного восприятия осуществляется на основе указательных жестов ребенка. Он показывает последовательно все предметы и таким образом находит искомый. Впоследствии необходимость в такой опоре отпадает, ее заменяет слово, которым ребенок констатирует и закрепляет результаты своих поисков. И лишь к концу

Таблица 51

Количество детей, по-разному относящихся к решению задачи на поиск предмета по образцу (в %)
(по данным Н. Г. Агеносовой)

Возраст детей	Не приняли задачу	Приняли задачу	Правильно решили задачу (в %)
3—4 года	24	16	75
4—5 лет	6	34	91
5—6 лет	1	39	92,5
6—7 лет	—	40	100

дошкольного возраста восприятие становится своеобразным внутренне регулируемым действием.

Аналогичные данные получены в исследовании Л. А. Яблокова, изучавшего восприятие ребенком-дошкольником множеств. В развитии счета ребенок идет от воспроизведения внешней стороны действий, производимых при счете взрослыми, путем указания на предметы с одновременным называнием чисел к счету путем перевода взгляда с одного предмета на другой и, наконец, к счету в уме.

А. И. Неклюдова [155] установила, что младший дошкольник не умеет еще управлять своим взором. Его взгляд сначала как бы блуждает, скачет по предмету. У старших дошкольников появляется более систематическое рассматривание и последовательное передвижение взгляда. А. И. Неклюдова справедливо указывает, что самым существенным моментом, характеризующим процесс развития восприятия ребенка-дошкольника, является умение ребенка овладеть процессом, придать ему определенное направление.

В развитии восприятия дошкольников ведущее значение приобретает речь детей. Называя те или иные качества или признаки предметов, ребенок тем самым выделяет их; называя предметы, он отделяет их друг от друга; определяя в речи их состояния или действия, ребенок осмысливает реальные отношения между предметами. Обогащение детской речи словами — названиями качеств, признаков, состояний предметов и отношений между ними — является важным фактором развития целенаправленного, осмысленного восприятия.

В связи с тем что формирование целенаправленного восприятия имеет существенное значение для всего умственного развития ребенка дошкольного возраста, многие психологи уделяли его изучению особое внимание.

Предлагая детям для описания картинки с изображениями различных сюжетов, французский психолог А. Бинэ, а затем немецкий психолог В. Штерн установили стадии развития осмысленного восприятия, якобы сменяющие друг друга в раз и навсегда данной последовательности. А. Бинэ установил три такие стадии: 1) стадию перечисления разрозненных предметов — от 3 до 7 лет; 2) стадию описания, на которой указываются связи между предметами, — от 7 лет; 3) стадию интерпретации, когда картина воспринимается как целое. В. Штерн также выделил в общем аналогичные стадии:
1) стадию предметности, когда ребенок просто перечисляет отдельные предметы;
2) стадию действий, когда каждому предмету приписывается определенное действие или состояние; 3) стадию отношений, когда отдельные элементы картинки ставятся в отношение друг к другу.

При установлении этих стадий в развитии восприятия были допущены две существенные ошибки. Во-первых, развитие восприятия

приятия рассматривалось в отрыве от роли речи в процессе описания картинки, хотя речь и выступала в качестве основного средства передачи содержания воспринятого; во-вторых, стадии восприятия устанавливались в отрыве от смыслового содержания предлагавшихся для описания картинок, без учета развития детского опыта.

Л. С. Выготский подверг экспериментальной критике установленные В. Штерном стадии развития восприятия. Детям предлагалось в первый раз рассказать, что изображено на картинке, а в другой раз, ничего не рассказывая, играть в то, что нарисовано на картинке. При сравнении игровой и речевой передачи содержания картинки одним и тем же ребенком было установлено, что дети, находящиеся на предметной стадии и дающие в рассказе лишь простое перечисление отдельных предметов, в игре начинают передавать содержание картинки как целого. Таким образом, ребенок-дошкольник, воспринимая содержание картинки как некое смысловое целое, вначале не может, однако, передать его в связном рассказе. Следовательно, стадии, установленные В. Штерном, характеризуют не развитие восприятия как такового, а соотношение между восприятием и речью на определенных ступенях их развития.

С. Л. Рубинштейн [177] выдвинул положение о зависимости форм восприятия от его содержания. Будет ли ребенок перечислять отдельные предметы, нарисованные на картинке, или он сможет описать или даже истолковать воспринятое как смысловое целое, зависит в значительной мере от содержания воспринимаемого. Существуют, с одной стороны, такие простые жизненные ситуации, которые даже младшие дошкольники могут воспринять как осмысленное целое, с другой стороны, могут встречаться и такие сложные ситуации, понимание которых и для школьников оказывается трудным, и они могут давать лишь простое перечисление предметов. В силу зависимости осмысленного восприятия от содержания воспринимаемого отдельные стадии у одного и того же ребенка могут сосуществовать.

Г. Т. Овсепян [156] изучала вопрос о зависимости форм восприятия от содержания картинок. Предлагая детям дошкольного возраста картинки различного содержания (со сложными и более простыми, а также с близкими детям и более далекими сюжетами), она обнаружила, что усложнение содержания картинок вносило изменения в детские рассказы. Иногда рассказы у некоторых детей сводились к простому перечислению или описанию. Однако это еще не говорит ничего о существовании у них особой стадии перечисления или описания, так как при восприятии и описании картинок с более простым содержанием эти дети давали уже интерпретирующие рассказы.

На основании этого исследования С. Л. Рубинштейн сделал вывод о том, что подлинные стадии развития восприятия, отражающие

умственное развитие ребенка, — это ступени интерпретации. Интерпретация не является самой поздней стадией в развитии восприятия. Она имеет место уже у дошкольников, но изменяется в ходе развития восприятия. В зависимости от глубины проникновения в содержание предметов различаются следующие виды интерпретации: 1) уподобляющая интерпретация, основывающаяся не столько на связях и причинно-следственных зависимостях между явлениями, сколько на их подобии; 2) умозаключающая интерпретация, опирающаяся на внешние, чувственно данные свойства и их внешние связи; 3) умозаключающая интерпретация, которая уже раскрывает абстрактные, не данные чувственно, внутренние свойства предметов и явлений в их существенных взаимосвязях.

Изменения интерпретации связаны с изменением самого процесса восприятия. На стадии уподобляющей интерпретации ребенок следует за первым, более или менее случайно возникающим истолкованием, затем появляется переосмысливание отдельных моментов ситуации или даже всей ситуации в целом в результате непреднамеренно возникающих

сопоставлений различных моментов; наконец, на самых высших ступенях ребенок научается сознательно проверять возникающие у него истолкования воспринимаемого путем более или менее организованного наблюдения.

Приведенные материалы показывают, что процесс восприятия как отдельного предмета, так и целых ситуаций приобретает в дошкольном возрасте характер осмысленного, управляемого действия, имеющего свои особые задачи и средства для их осуществления. При этом на ранних ступенях своего развития, например, зрительное наблюдение выступает как внешне организуемый процесс. Это, в частности, было обнаружено при исследовании восприятия детьми картинок.

Т. О. Гиневская [34] установила, что в рисунке могут быть выделены два существенных момента: смысловой центр, его содержание и структурный центр рисунка, могущий иметь второстепенное значение, но выдвигающийся на первый план благодаря своему положению, цвету или форме. Взаимоотношение этих моментов имеет существенное значение для психологической характеристики композиции, а через нее — для организации процесса восприятия и, следовательно, для понимания рисунка детьми. Изменяя структурный центр в рисунках и тем самым управляя процессом восприятия наглядно данного содержания, Т. О. Гиневская создавала различные условия для адекватного или неадекватного восприятия. Исследование показало, что основным условием, обеспечивающим наиболее легкое понимание рисунка, является такая его композиция, при которой отдельные компоненты подчинены одному структурно-смысловому центру. При разведении в композиции рисунка смыслового и структурного центров последний, определяя процесс восприятия, приобретает для ребенка самостоятельное

значение, что и приводит к неправильному пониманию рисунка. Таким образом, композиция, определяя реальные движения взора ребенка по рисунку, обусловливает его адекватное или неадекватное понимание ребенком.

Т. О. Гиневской затем удалось показать, что восприятие сложных ситуаций ребенком дошкольного возраста является сложным действием, детерминируемым в своем течении внешними предметными отношениями. Вместе с тем она установила, что восприятие, как и всякое действие, может быть специально организовано и может приводить к адекватному результату. Такая организация достигалась средствами изменения композиции рисунка. Но это не единственный путь организации процесса восприятия. Ориентировочно-исследовательская деятельность в дошкольном возрасте может быть организована и другими путями, в частности на основе словесных указаний. Этот путь является ведущим для детей дошкольного возраста. Процесс восприятия претерпевает в дошкольном возрасте те же изменения, что и произвольные движения: он становится сознательно регулируемым, управляемым, произвольным процессом.

Таким образом, наиболее существенное изменение, претерпеваемое на протяжении дошкольного возраста процессами восприятия, заключается в том, что они выделяются в самостоятельные произвольные действия, внутри которых начинают формироваться особые способы наблюдения, рассматривания, поиска.

Развитие памяти

Дошкольному возрасту принадлежит важная роль в общем развитии памяти человека. Уже при простом наблюдении за дошкольниками обнаруживается бурное развитие их памяти. Ребенок относительно легко запоминает большое количество стихотворений, сказок и т. д. Запоминание часто происходит без заметных усилий, а объем запоминаемого увеличивается настолько, что некоторые исследователи считают, будто именно в дошкольном возрасте память достигает кульминационного пункта своего развития и в дальнейшем лишь деградирует.

Факт значительного роста памяти в дошкольном возрасте не может быть правильно понят без выяснения ее качественных особенностей. При этом необходимо иметь в виду, что развитие памяти начинается чрезвычайно рано.

На начальных этапах психического развития память является одним из моментов непосредственного ощущения и восприятия и еще не выделена из них. Но уже в раннем детстве взрослые ставят перед ребенком специальные задачи, требующие припоминания ранее бывших впечатлений. Они спрашивают у ребенка названия отдельных предметов, требуют от него припоминания имен взрослых и детей, вспоминания того, кто был у ребенка, где и с кем он

гулял или играл. Процессы памяти здесь включены и в общение ребенка со взрослыми, и в процесс овладения им языковыми средствами.

На втором и третьем году жизни ребенок запоминает и повторяет слова, фразы и стихотворения, смысл которых для него еще не может быть понятен. Некоторым психологам это дало повод утверждать, что память ребенка в конце раннего и в начале дошкольного возраста носит механический характер. Подобные выводы не соответствуют действительности. В этот период запоминание и воспроизведение не представляют еще самостоятельных процессов, а являются лишь способами овладения языком. Повторение непонятных слов и словосочетаний является для ребенка своеобразной деятельностью с звуковым составом слов. Предметом сознания ребенка при таком воспроизведении являются не значения слов, а именно их звуковой состав и ритмическая структура. Рифма и ритм служат объективной основой, на которой происходит запоминание ребенком раннего возраста различных слов и словосочетаний, потешек и стихов.

В начале дошкольного возраста память носит непроизвольный характер. Это значит, что ребенок не ставит еще перед собой сознательных целей что-либо запомнить или припомнить и не использует для этого специальных средств. Запоминание и припоминание преимущественно включены в какую-либо другую деятельность и осуществляются внутри ее. Но непроизвольность памяти дошкольника вовсе не означает ее механичности. Для памяти характерна своеобразная работа над материалом запоминания. Эта работа никогда не заключается в простом повторении. За ним всегда стоит переработка материала, связанная с необходимостью воспроизведения. Эта переработка не может быть сведена просто к пониманию, осмысливанию материала. В ней кроме понимания можно всегда заметить выделение некоторых элементов, особенно важных для будущего воспроизведения. В дошкольном возрасте такая работа над запоминаемым материалом тоже происходит, но она зависит всецело от того, в какую деятельность включены процессы запоминания.

У детей дошкольного возраста можно выделить два основных вида деятельности, внутри которых происходит запоминание словесного материала. Это прежде всего деятельность

по активному овладению речью. Как указывалось выше, в дошкольном возрасте ребенок особенно активно овладевает формами родного языка. В эту деятельность по овладению новыми формами слов и их сочетаний и включается запоминание, на этой же основе часто происходит и воспроизведение. В связи с этим ребенок должен заметить и выделить в словах, стихотворениях, потешках их внешнюю, звуковую сторону, которая и становится основой запоминания.

Р. И. Жуковская [48] указывает, что для запоминания дошкольниками стихотворений, потешек и т. д. существенное значение

имеют звучность, ритмичность и смежные рифмы. Интерес к самому содержанию способствует запоминанию стихотворений только в тех случаях, когда они совершенны по форме.

Не менее важное значение для развития памяти имеет активное отношение ребенка к слушанию литературных произведений, деятельность по их восприятию. Это выражается во внутреннем сопереживании литературному герою. Л. С. Славина [182] установила, что уже у преддошкольника при соответствующей педагогической работе можно вызвать интерес к судьбе героя, заставить ребенка следить за ходом событий. А. В. Запорожец [57], исследовавший вопрос о восприятии детьми-дошкольниками литературных произведений, указывает, что оно носит чрезвычайно активный характер. Ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует вместе с ним. Деятельность, которая при этом осуществляется, особенно в начале дошкольного возраста, по своей психологической природе очень близка к игре. Но если в игре ребенок реально действует в воображаемых обстоятельствах, то здесь и действия, и обстоятельства являются воображаемыми.

Формирующееся в дошкольном возрасте сопереживание с героем, позволяющее ребенку понять содержание литературного произведения, является тем вторым видом деятельности, внутри которой происходит запоминание литературных произведений — сказок, стихотворений и т. д.

Значение мысленного действия для процесса запоминания отмечалось Р. И. Жуковской. У малышей лучше запоминались такие стихотворения, в которых они могли прямо поставить себя на место действующего лица; у средних же и старших дошкольников лучше запоминались стихи, в которых близкие детям образы позволяли осуществить мысленное действие. Р. И. Жуковская приводит пример, когда мальчик после троекратного чтения стихотворения запомнил всего 3 строчки; после участия в драматизированной игре по этому стихотворению — 23 строчки; после повторной игры и показа картинок — 38 строчек. Таким образом, активное действие — игровое или мысленное — значительно повышает запоминание. Особенности процесса запоминания при этом всецело определяются характером деятельности, которую производит ребенок и в которую включено запоминание. Задача специального запоминания с целью последующего воспроизведения еще не стоит перед ребенком; поэтому у него нет еще и специальных приемов по запоминанию и припоминанию. Эффективность этих процессов определяется местом, которое они занимают в структуре другой деятельности, их отношением к ее мотивам и целям. Здесь имеют место те же закономерности, которые были установлены в отношении движений и восприятий.

Так, П. И. Зинченко [64] изучал влияние мотивов деятельности на эффективность непроизвольного запоминания. Детям старшего

Таблица 52

Среднее количество непроизвольно запоминаемых слов при учебном и игровом мотивах
(по данным П. И. Зинченко)

Задача	При учебном мотиве	При игровом мотиве
Придумывание слов по «связям»	3,5	5,0
Придумывание слов по «свойствам»	3,0	4,2

дошкольного возраста предлагались 10 слов; к каждому из них они должны были сами придумать другое слово: в одном случае — связанное с заданным в смысловом отношении (например, молоток — гвозди, река — лодка), в другом случае придуманное слово должно было означать какое-либо свойство или действие предмета (например, петух — поет; дом — деревянный). Один раз это нужно было сделать при решении учебной задачи; в другой раз — в условиях соревновательной игры. Перед детьми не ставилась задача запоминания, и лишь после того, как они выполнили подбор слов, их спрашивали о тех словах, с которыми они действовали.

Полученные данные показывают, что в старшем дошкольном возрасте игровые мотивы (в данном случае мотивы соревновательной игры) оказывают положительное действие и повышают эффективность непроизвольного запоминания (табл. 52).

З. М. Истомина [69] ставила перед детьми задачу запомнить и припомнить ряд слов один раз в ситуации лабораторных опытов, в другой раз в ситуации игры, когда ребенок, осуществляя роль «покупателя», должен был выполнить поручение и купить в «магазине» предметы, названные экспериментатором. Результаты этих опытов представлены в табл. 53.

Как показывают приведенные данные, эффект запоминания в ситуации игры заметно выше, причем это положение сохраняет свою силу на протяжении всего дошкольного возраста. Повышение

Таблица 53

Среднее количество слов, запоминаемых в условиях лабораторного задания и в условиях игры
(по данным З. М. Истоминой)

Возраст детей	В лабораторных условиях	В условиях игры
3—4 года	0,6	1,0
4—5 лет	1,5	3,0
5—6 лет	2,0	3,3
6—7 лет	2,3	3,8

эффекта запоминания в ситуации игры вызвано тем, что здесь запоминание непосредственно связано с содержанием выполняемой ребенком роли «покупателя». Для того чтобы хорошо выполнить эту роль, ребенку необходимо запомнить возможно

большее количество названий предметов, которые он должен купить в «магазине». Эта непосредственная связь запоминания с мотивами и целями ролевых действий и приводит к повышению его эффективности. В обеих сериях этих опытов перед ребенком прямо ставилась задача на запоминание и, следовательно, должно было иметь место произвольное запоминание и припоминание. В действительности же ситуация игры в силу органической связи запоминания с мотивами и целями действий включала процессы памяти в контекст игровой деятельности, тем самым сближая их с непроизвольным запоминанием.

Вопросы сравнительной эффективности произвольного и непроизвольного запоминания в дошкольном возрасте изучались П. И. Зинченко. В одной серии опытов П. И. Зинченко предлагал детям произвести классификацию картинок по группам в форме их раскладывания по местам, условно обозначенным на столе как «кухня», «сад», «двор» и т. д. Задача на запоминание перед детьми предварительно не ставилась. После такой классификации детей спрашивали, какие картинки ими раскладывались, т. е. перед ними ставили задачу воспроизвести тот материал, с которым они имели дело во время классификации. В другой серии опытов детям предлагалось запомнить картинки, используя для этого классификацию их по группам. Таким образом, одно и то же действие с картинками, их классификация, в первом случае выступало самостоятельно и внутри его происходило непроизвольное запечатление материала; в другом случае это действие было специальным средством для произвольного запоминания.

Как показывают полученные данные, в младшем дошкольном возрасте эффективность непроизвольного и произвольного запоминания одинакова, в среднем и старшем дошкольном возрасте эффективность непроизвольного запоминания выше, чем произвольного; и только в младшем школьном возрасте эффективность обоих видов запоминания сближается, и в дальнейшем эффективность произвольного запоминания становится выше, чем непроизвольного.

Вместе с тем на протяжении всего дошкольного возраста наблюдается повышение эффективности непроизвольного запоминания. Это связано с формированием умственного действия классификации, внутри которого происходило запечатление предлагавшегося детям материала. Как показало исследование, младшие дошкольники не справились с классификацией картинок даже и тогда, когда она предлагалась в форме игры в раскладывание картинок. В этих условиях ориентировка на картинки возникала у них

независимо от игры и, естественно, приводила к запоминанию незначительного числа картинок. У средних дошкольников наблюдался начальный этап в овладении классификацией: они уже справлялись с раскладыванием картинок по заданным местам. Правда, сама классификация выступала у них в форме внешнего игрового действия; дети не могли еще производить классификацию без опоры на внешние условия (условно обозначенные на столе места «кухни», «сада» и др.). В связи с такой формой овладения классификацией происходило резкое повышение эффективности непроизвольного запоминания.

В дальнейшем у старших дошкольников и у части младших школьников классификация осуществлялась в виде самостоятельного умственного действия, при котором дети сами устанавливали связи между картинками. На этом этапе действие носило развернутый характер и требовало от детей непрерывной ориентировки в предметах при отнесении их к

той или иной группе. В связи с этим продуктивность непроизвольного запоминания продолжала повышаться, но уже без резких скачков.

Таким образом, непрерывное повышение продуктивности непроизвольного запоминания в данном случае непосредственно связано с формированием основного действия классификации, побочным продуктом которого оно является.

Однако, как показывают приведенные данные, формирование умственного действия классификации не приводит к параллельному повышению эффективности произвольного запоминания, в котором это умственное действие выступает как средство осуществления мнемонической задачи. Так, если от младшего дошкольного возраста к среднему эффективность непроизвольного запоминания возрастает в среднем на 5—6 слов, то за тот же период эффективность произвольного возрастает только на 0,8 слова. В дальнейшем — от среднего дошкольного возраста к старшему — эффективность произвольного запоминания, наоборот, возрастает интенсивнее — на 3,9 слова по сравнению с 1,5 слова, характерного для непроизвольного запоминания.

Незначительное повышение эффективности произвольного запоминания при использовании классификации связано с тем, что на первом этапе своего формирования это действие еще не может быть использовано в качестве средства решения мнемической задачи. Только на втором этапе, при переходе от классификации во внешнем развернутом плане к классификации в плане представления, создаются условия для ее использования в качестве средства решения задачи на запоминание. Однако и здесь при недостаточной обобщенности и автоматизированности самого действия его использование еще весьма ограниченно. Только на следующем этапе, уже за пределами дошкольного возраста, классификация приобретает характер свернутого, обобщенного и автоматизированного

умственного действия и в этой своей форме может впервые выступить как полноценное средство решения собственно мнемонической задачи по запоминанию и воспроизведению.

Формирование способов логического запоминания у детей дошкольного возраста изучалось Е. В. Гордон [39]. Как и П. И. Зинченко, она предлагала детям дошкольного возраста запоминать картинки, используя при этом их классификацию. Это исследование в общем подтвердило полученные П. И. Зинченко данные об использовании определенных умственных действий как средств произвольного запоминания. Оно показало, что классификация для детей дошкольного возраста является сложным умением, которым они овладевают лишь постепенно. От степени овладения этим умением зависит и возможность его использования как способа запоминания. Наряду с этим большое значение приобретает сформированность у ребенка направленности на запоминание, умение принимать такую задачу и сохранять ее.

В отечественной психологии детальное исследование возникновения и развития форм опосредствованного запоминания, т. е. запоминания с использованием определенных средств, впервые было проведено А. Н. Леонтьевым [114]. Давая детям для запоминания слова, он предлагал им использовать в качестве вспомогательного средства картинки. Из этих картинок дети должны были подбирать такие, которые помогали бы им при последующем воспроизведении. А. Н. Леонтьев установил, что младшие дошкольники дают чрезвычайно низкие показатели запоминания и не могут использовать специально предложенные картинки для того, чтобы организовать процесс лучшего запоминания в

целях последующего воспроизведения. Вместе с тем введение картинок для облегчения запоминания существенно поднимает его эффективность у детей старшего дошкольного возраста. Если у младших дошкольников запоминание слов при помощи картинок и без них существенно не различается, то у старших запоминание с картинками становится в 2 раза эффективнее (табл. 54). Это указывает на сдвиги в развитии памяти, происходящие к старшему дошкольному возрасту.

Таблица 54

Эффективность непосредственного и опосредствованного произвольного запоминания
(по данным А. Н. Леонтьева)

Возраст детей	Среднее количество воспроизведенных слов	
	без использования картинок	с использованием картинок
4—5 лет	2,2	2,92
6—7 лет	4,7	8,1

Таблица 55

Эффективность запоминания бессмысленных слогов и слов в дошкольном возрасте
(по данным А. Н. Леонтьева)

Возраст детей	Среднее количество воспроизведенных	
	бессмысленных слогов	слов
4—5 лет	0,23	1,45
6—7 лет	2,2	4,7

Во многих исследованиях психологов (А. Н. Леонтьев [114], Л. В. Занков [51], Н. А. Корниенко [100] и др.) были получены данные, опровергающие положение о якобы механическом характере памяти детей дошкольного возраста.

Детям предлагался для запоминания самый разнообразный по степени осмысленности материал — бессмысленные слоги, цифры, картинки, слова, рассказы, стихи. Оказалось, что не только в школьном, но и в дошкольном возрасте эффективность запоминания растет пропорционально осмысленности предлагавшегося материала: чем он осмысленнее, тем выше эффект запоминания. Таким образом, значение смысла материала как фактора запоминания выявляется уже в дошкольном возрасте. Приведем некоторые относящиеся к этому данные (табл. 55), которые показывают большую эффективность запоминания осмысленных слов по сравнению с бессмысленными слогами.

Полученные Н. А. Корниенко данные также показывают, что чем осмысленнее материал, тем выше эффективность его запоминания (табл. 56).

Таблица 56

Эффективность запоминания различного по степени осмысленности материала
(по данным Н. А. Корниенко)

Возраст детей	Среднее количество воспроизведенных		
	хорошо знакомых игрушек, легко обозначаемых словами	хорошо знакомых слов	названий незнакомых деревьев
3—4 года	3,9	1,8	0
4—5 лет	4,4	3,6	0,3
5—6 лет	5,1	4,6	0,4
6—7 лет	5,6	4,8	1,2

Таблица 57

Среднее количество непроизвольного запоминания знакомых картинок без наименований и при использовании наименований
(по данным Е. Д. Кежерадзе)

Характер действий	Возраст детей			
	4 года	5 лет	6 лет	7 лет
Расположение в пространстве	2,8	3,0	3,8	5,8
Группировка без наименований	3,2	3,4	6,0	8,2
Группировка с наименованиями	5,8	5,8	8,2	10,0

Большая эффективность запоминания осмысленного материала по сравнению с бессмысленным свидетельствует о попытках дошкольников активно осмысливать предлагаемый материал и выражается в опосредовании процесса запоминания словом.

Е. Д. Кежерадзе [74] исследовала роль слова при запоминании. В одной серии опытов детям предлагались хорошо знакомые картинки, которые они должны были в одном случае просто расположить в пространстве, в другом — сгруппировать по данному образцу и, наконец, в третьем — сгруппировать картинки по образцу, производя их наименование. Детям 4—5 лет предлагалось по 6 картинок; детям 6—7 лет — по 12 картинок. Результаты, полученные в этой серии опытов, представлены в табл. 57.

Эффективность степени запоминания возрастает при опосредовании словом восприятия картинок. При этом относительно небольшое расхождение показателей при группировке по образцу без наименования и с применением наименования объясняется тем, что и при простой группировке средние и старшие дошкольники фактически использовали слова без специального требования экспериментатора.

Значение слова более рельефно обнаружилось в том случае, когда для группировки по образцу предлагались предметы, наименования которых вызывают у ребенка затруднения. Так, Е. Д. Кежерадзе предлагала детям для группировки малознакомые им музыкальные инструменты, в назывании которых они затруднялись; затем предлагались чертежи, наименование которых затруднялось еще больше из-за отсутствия в них предметного содержания. Полученные при этом данные представлены в табл. 58. Они показывают, что при группировке предметов по образцу эффективность их запоминания тем выше, чем больше имеется возможности для использования слова.

На основании материалов своего исследования Е. Д. Кежерадзе установила наличие трех периодов в использовании ребенком слова

Таблица 58

Среднее количество запоминания предметов в зависимости от трудности их наименований
(по данным Е. Д. Кежерадзе)

Характер материала	Возраст детей			
	4 года	5 лет	6 лет	7 лет
Легкий для наименования	3,2	3,4	6,0	8,2
Более трудный для наименования	0,4	1,4	3,4	3,8
Самый трудный для наименования	0	0	0,6	1,4

для организации восприятия запоминаемого материала. В первом периоде (до 3 лет) ребенок не только в условиях естественной деятельности, но и в специально создаваемой ситуации не в состоянии установить опосредствованное словом отношение к материалу. Во втором периоде (4—5 лет), если ребенку создать специальные условия для опосредования, он способен использовать слово. В этом случае ребенок свободно вступает в опосредствованное словом отношение к материалу. В условиях же естественного поведения опосредование для этого периода не характерно. Наконец, в третьем периоде (6—7 лет) ребенок использует слово как средство организации восприятия запоминаемого материала уже и в условиях своей естественной деятельности. Эта форма отношения к предметам становится для него привычной. Он устанавливает такое опосредование всегда, когда использование слова не встречает особых препятствий.

В свете этих данных становится понятным, почему умственные действия типа логических операций еще не могут выступать в дошкольном возрасте в качестве средств для запоминания. Всякое такое действие может быть осуществлено только в опоре на слово, и до тех пор пока у ребенка не сформировалось опосредствованное словом отношение к действительности, невозможно и использование логических операций, являющееся дальнейшим развитием такого отношения.

Возникновение и развитие в дошкольном возрасте опосредования словом запоминаемого материала является показателем начала нового этапа в развитии памяти — этапа формирования ее как сознательного произвольного действия, характеризующегося использованием специальных средств.

Однако развитие памяти как произвольного действия связано не только с использованием определенных средств, но и с выделением специальных мнемических задач на запоминание и припоминание.

З. М. Истомина [69] установила, что выделение этих задач происходит именно в период дошкольного возраста. Такое выделение

происходит при следующих условиях: во-первых, если припоминание или запоминание является средством осуществления деятельности в целом и, во-вторых, если они непосредственно и наглядно связаны с основным мотивом деятельности, которую осуществляет ребенок. Так, когда ребенок поставлен в игровые условия, при которых от

припоминания им ряда слов зависит выполнение взятой на себя роли, то уже у детей среднего дошкольного возраста выделяется специальная задача — припомнить и запомнить необходимые слова. Важно при этом, что задача припомнить выделяется раньше, чем задача запомнить. В связи с выделением задачи запомнить с целью последующего воспроизведения впервые появляются и специальные приемы этих действий. Ребенок или повторяет слова вслед за взрослым, или, после того как взрослый уже произнес слова, он повторяет поручения или слова про себя, наконец, он делает попытки установить логические связи между словами. Так появляется специальная работа ребенка над материалом для осуществления запоминания. Она еще чрезвычайно проста и выражается чаше всего в повторении, которое не содержит в себе еще необходимой переработки материала в связи с предстоящим воспроизведением. Однако все эти действия с материалом уже опосредованы словом.

Качественные изменения в развитии памяти детей дошкольного возраста и заключаются в том, что между 4—5 годами у них начинает развиваться произвольная память. Появление целенаправленных процессов запоминания и припоминания внутри различных видов деятельности ребенка-дошкольника является началом нового этапа в развитии памяти, как процесса, управляемого и обладающего специальными средствами. Преднамеренное запоминание и припоминание, рождаясь внутри других видов деятельности (в игре, при выполнении поручений взрослых и т. д.), как самостоятельное действие на протяжении дошкольного возраста проявляется лишь эпизодически. Лишь к концу дошкольного возраста непроизвольное воспроизведение начинает превращаться в преднамеренное припоминание; вслед за этим и запоминание выделяется в специальное и опосредованное словом действие со своими приемами. Таким образом, дошкольный возраст является тем возрастом, в котором начинается развитие произвольной памяти. Основной путь своего развития произвольная память проходит в следующем, школьном возрасте.

Важным моментом развития памяти в дошкольном возрасте является то, что память начинает занимать существенное место в развитии личности ребенка. А. Н. Раевский [169] установил, что наиболее ранние воспоминания взрослых относятся именно к дошкольному возрасту. По его данным, лишь 10,8% наиболее ранних воспоминаний относятся к 2 годам, 74,9% воспоминаний относятся к 3-му и 4-му годам жизни, на 5-й и 6-й годы жизни приходится

соответственно 11,3 и 2,8%. Таким образом, 3-й и 4-й годы жизни — это годы первых детских воспоминаний. Их анализ показывает, что они тесно связаны с формированием личности ребенка, ее самосознания. По своему содержанию ранние воспоминания всегда касаются более или менее важных моментов в жизни ребенка, его взаимоотношений с другими людьми. То, что наиболее ранние воспоминания относятся к дошкольному возрасту, показывает, что именно в этом возрасте память включается в единый процесс формирования личности. Именно на основе памяти становится возможным обобщение отношений ребенка к взрослым и, следовательно, влияние этих отношений на формирование его личности.

Развитие мышления

Возникновение и интенсивное развитие в дошкольном возрасте новых видов деятельности оказывают определяющее влияние и на развитие мышления. С одной стороны, в творческой ролевой игре возникает и формируется план внутренних действий с представлениями. С другой стороны, развитие рисования, лепки, конструирования требует

реализации представления во внешнем продукте. Вместе с тем возникают такие общие изменения деятельности ребенка, которые приводят к формированию произвольных, сознательно управляемых действий. В основе их лежит представление как о самом действии, так и об условиях его осуществления. Самостоятельные попытки ребенка реализовать свои замыслы путем применения простейших орудий со свойственными им способами действий с необходимостью приводят к элементарному предвидению результата тех или иных действий и требуют перехода к новым формам мышления.

В самом начале дошкольного возраста мышление ребенка еще вплетено в его практическую и игровую деятельность.

А. А. Люблинская [130] показала, что при преодолении затруднений, связанных с выполнением практического действия, у ребенка впервые возникают вопросы относительно их причин. Появление этих вопросов указывает на наличие у детей первичных представлений о причинных связях. Вместе с тем такие вопросы оказывают существенное влияние на самый процесс решения ребенком практической задачи, придавая всем его действиям устремленность на поиски правильного решения, а процессам мышления — определенную направленность. При правильно организованном руководстве со стороны взрослых умение ставить вопрос о причинах затруднений развивается в этом возрасте довольно интенсивно. Если при решении практической задачи дошкольник затрудняется в поиске причин, приведших, например, к тому, что игрушка перестала работать, и попытки ребенка исправить механизм носят хаотический характер, то вопросы взрослых делают его поиски

более целенаправленными и организованными. Таким образом, вначале взрослый руководит поисками причин затруднений, а ребенок самостоятельно находит их и производит необходимые действия по их устранению. Но затем на этой основе у ребенка образуется умение самостоятельно ставить вопрос еще до начала выполнения действий. Предварительная постановка вопроса даже в самой общей форме («Что мешает?» «Что поломалось?») придает действиям более организованный и направленный характер.

Если при решении практических задач ребенок-дошкольник может уже относительно легко поставить вопрос и его действия начинают носить направленный характер, то в сфере умственных действий логические рассуждения возникают значительно позднее. Под влиянием перестройки и усложнения практической деятельности ребенка-дошкольника у него постепенно возникают и развиваются новые формы мыслительной деятельности.

Переход от наглядно-действенного к словесному мышлению у детей дошкольного возраста изучался Г. И. Минской [140]. Она предлагала детям практические задачи, требующие для достижения необходимого результата использования различных рычагов, т. е. установления простейших механических связей. В одних опытах дети решали эти задачи, оперируя реальными рычагами, смонтированными на экспериментальном столе; в других — они рассказывали, как можно решать задачу по изображению на рисунке, т. е. не имея возможности практически действовать и проводить различные решения; в третьих — они рассказывали о возможном решении подобных задач, условия которых сообщались им словесно.

В табл. 59 представлены данные о решении детьми дошкольного возраста этих задач.

Наиболее высокий процент правильных решений имел место в том случае, когда задачи предлагались в наглядно-действенном

Таблица 59

Эффективность решения задач в наглядно-действенном, наглядно-образном и словесном планах (в % к числу задач, решавшихся в каждой возрастной группе) (по данным Г. И. Минской)

Возраст детей	Решение задач		
	в наглядно-действенном плане	в наглядно-образном плане	в словесном плане
3—4 года	55,0	17,5	0
4—5 лет	85,0	53,8	0
5—6 лет	87,5	56,4	15,0
6—7 лет	96,3	72,0	22,0

221

плане. Уже самые младшие дошкольники в этих условиях дают 55% правильных решений; у старших эти задачи решаются почти полностью (96,3%). Когда аналогичные задачи предлагались детям в наглядно-образном плане, т. е. только при наличии рисунка, изображающего их условия, то число детей, правильно решающих задачи, уменьшалось по сравнению с первым случаем, и уменьшалось тем заметнее, чем младше возрастная группа.

При решении задач, условия которых даны в словесном описании, число детей, правильно решающих задачи, снижается еще более значительно. Младшие дети вовсе не дают правильных решений. Часть старших дошкольников и в этих условиях дают правильные решения, но их число значительно меньше, чем тогда, когда задачи даются в наглядно-действенном или наглядно-образном плане.

Полученные данные указывают на наличие определенной последовательности в развитии форм мышления в дошкольном возрасте. Впереди идет развитие наглядно-действенного мышления; вслед за ним формируется наглядно-образное и, наконец, словесное мышление.

Эффективность решения задач, предлагавшихся детям в наглядно-действенном плане, существенно зависит от характера ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка в отношении их предметных условий. Были обнаружены четыре типа ориентировки.

При первом типе ориентировки, которая условно Г. И. Минской названа примитивно-хаотической, дети рассматривают обстановку комнаты, смотрят на экспериментатора, но не обращают внимания ни на цель, ни на рычаг, с помощью которого она может быть достигнута. При втором типе ориентировки ребенок сосредоточен на цели, но рычаг, с помощью которого должно быть осуществлено действие, специально не исследуется. Ребенок толкает его то туда, то сюда, но все время следит за целью и изменяет свои движения, если она начинает удаляться. При третьем типе ориентировки, которую можно назвать зрительно-двигательной, ребенок исследует не только цель, но и связанный с ней рычаг. Он пробует приводить его в движение, но при этом все время следит за своими действиями и достигаемыми в каждом случае результатами. Четвертый тип ориентировки

носит чисто зрительный характер. Ребенок прослеживает взором соотношение основных компонентов рычага, а затем на основе такого предварительного исследования условий задачи сразу дает правильное решение.

Данные о соотношении ориентировки в условиях задач с эффективностью их решения показывают, что тип ориентировки оказывает на него существенное влияние (табл. 60).

Количество правильно решенных задач во всех возрастных группах растет по мере перехода от хаотической ориентировки (I тип)

Таблица 60

Соотношение между типом ориентировки и эффективностью решения задач в наглядно-действенном плане (в % к числу задач, решавшихся в каждой возрастной группе)
(по данным Г. И. Минской)

Тип ориентировки	Возраст детей							
	3—4 года		4—5 лет		5—6 лет		6—7 лет	
	Решают	Не решают	Решают	Не решают	Решают	Не решают	Решают	Не решают
I	—	3,5	—	—	—	1,3	—	—
II	6,8	22,4	6,0	15,2	2,6	6,8	1,3	9,1
III	10,3	5,2	21,3	3,0	19,9	5,3	13,0	6,5
IV	51,8	—	54,5	—	64,1	—	70,1	—

к зрительной (IV тип). Наибольшее количество задач детьми всех возрастных групп решено при зрительной ориентировке (IV тип). Вместе с тем оказалось, что и при других типах ориентировки возможно правильное решение некоторых задач, данных в наглядно-действенном плане.

Таким образом, полученные данные показывают, что умение решать задачи в наглядно-действенном плане имеет свою историю. При высших типах ориентировки (например, при зрительной) оно приближается по своему характеру к решению задач, данных в наглядно-образном плане. Можно предположить, что опыт, накапливаемый ребенком в решении задач, данных в наглядно-действенном плане, при известных условиях может оказывать значительное влияние на переход к наглядно-образному и словесному мышлению. Переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и словесному происходит по мере формирования более высоких типов ориентировочно-исследовательской деятельности.

Предлагавшиеся детям в исследовании задачи являлись одинаковыми по своему содержанию, но различными по форме предложения. Естественно, что различная форма предложения задач требует разной ориентировки в их условиях. Так, при предложении задач в наглядно-действенной форме ребенок может прослеживать связи, существующие между рычагом и целью, практически манипулируя рычагом; при предложении аналогичных задач в наглядно-образном плане возможность реальных действий с рычагами исключается и ребенок может прослеживать отношения между элементами условий задач лишь зрительно; наконец, при предложении задач в словесном плане

исключается возможность зрительного прослеживания отношений, а требуется мысленное представление

223

об этих условиях и прослеживание отношении между ними в уме, в плане умственных действий.

Поэтому задачи, предлагаемые в наглядно-действенном плане, могут решаться на основе разных типов ориентировки, в то время как задачи, предлагаемые в словесном плане, не могут быть решены на основе ориентировочной деятельности более низкого типа. Это означает, что более высокие типы ориентировки первоначально возникают при решении наглядно-действенных задач.

Г. И. Минская изучала также вопрос о влиянии обучения решению этих задач на решение сходных задач в наглядно-образном и словесном планах. Одной группе детей предлагалось решать задачи в наглядно-образном и словесном планах до того, как они решали наглядно-действенные задачи, а другой группе — после того, как путем наглядного показа и словесных объяснений их ознакомили с устройством рычага и обучили правильно решать задачи, данные в наглядно-действенном плане.

Результаты этих экспериментов представлены в табл. 61.

Отсутствие опыта решения наглядно-действенных задач отрицательно сказалось на решении аналогичных задач, предлагаемых в наглядно-образном и словесном планах. Наоборот, в результате обучения решению задач в наглядно-действенном плане значительно повысилась эффективность решения задач других планов. Вместе с тем такое обучение не во всех случаях приводит к правильному решению задач, данных в наглядно-образном и словесном планах. Особенно ясно это обнаружилось у младших дошкольников в отношении словесных задач. Так, дети 3—4 лет дали только 21% правильных решений этих задач, а дети 4—5 лет — только 33,3%. В отношении задач, данных в наглядно-образном плане, влияние предварительного обучения несколько значительнее, но и здесь эффективность решения у младших детей не превышает 50%.

Таблица 61

Эффективность решения детьми задач, данных в словесном и наглядно-образном планах до и после обучения решению наглядно-действенных задач (в %)
(по данным Г. И. Минской)

Возраст детей	Решение задач			
	в словесном плане		в наглядно-образном плане	
	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения
3—4 года	0	21,7	0	50,0
4—5 лет	0	33,3	6,65	51,7
5—6 лет	0	65,0	13,3	75,0
6—7 лет	13,3	86,7	25,0	91,7

224

Таким образом, оказалось, что опыт, приобретенный ребенком в процессе наглядно-действенного решения задач, необходим для перехода к наглядно-образному и словесному мышлению, однако не всякий опыт обеспечивает такой переход.

Анализ ориентировочной деятельности детей, производимый в процессе решения задач, показывает, что для перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному, а затем и к словесному решению существенное значение имеет не сам опыт решения задач, данных в наглядно-действенном плане, а то, какая по форме и по содержанию ориентировочно-исследовательская деятельность сформировалась у ребенка в этом опыте.

Вместе с тем очевидно, что для решения задач в словесном плане необходим опыт ориентировки не только в условиях, данных наглядно, но и еще более высокий тип ориентировки на основе речи и связанных с ней представлений.

В одной из серий своих экспериментов Г. И. Минская обучала детей наглядно-действенному решению задач таким образом, что, во-первых, специально организовывала их ориентировочно-исследовательскую деятельность в соответствии с особенностями условий и, во-вторых, создавала условия для актуализации речевого общения детей. Для усиления ориентировки в отношении наиболее существенных компонентов рычага и их связей те или иные его элементы закрывались, и ребенок вынужден был специально исследовать ситуацию, отыскивая скрытую деталь и прослеживая ее связь с другими элементами. Экспериментатор руководил этими поисками ребенка.

Для активизации общения эксперимент проводился сразу с двумя детьми: один испытуемый выполнял функции инструктора по отношению к другому. Благодаря этому речевые высказывания, связанные с решением задачи, превращались в основное содержание деятельности ребенка-инструктора.

В табл. 62 приведены сравнительные данные об эффективности решения задач в наглядно-образном и словесном планах после обычного обучения без специальной организации ориентировки и после обучения с такой организацией ориентировки и речевого общения.

Обучение решению задач в наглядно-действенном плане со специальной организацией ориентировочной деятельности и активизацией речевого общения оказывает огромное влияние на переход к решению задач, данных в наглядно-образном и словесном планах. Значительно повышается количество детей младшего возраста, решающих задачи в этих планах; у старших детей количество правильно решенных задач достигает 100%.

Эти материалы показывают, что переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и словесному происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской

Таблица 62

Эффективность решения задач в наглядно-образном и словесном планах при различном обучении наглядно-действенному решению задач (в %)
(по данным Г. И. Минской)

Возраст детей	После обычного обучения	После обучения со специальной

			организацией ориентировки	
	в наглядно-образном плане	в словесном плане	в наглядно-образном плане	в словесном плане
3—4 года	50,0	21,7	83,3	60,0
4—5 лет	51,7	33,3	90,0	86,7
5—6 лет	75,0	65,0	100,0	100,0
6—7 лет	91,7	86,7	100,0	100,0

деятельности детей, заключающемуся в смене хаотической и двигательной ориентировки, зрительной, а затем и мысленной.

Данные исследования Г. И. Минской свидетельствуют о том, что дошкольный возраст является периодом, в котором происходит переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и затем к чисто словесному. Решающим условием для этого перехода является приобретение ребенком такого опыта решения задач в наглядно-действенном плане, при котором формируются более высокие типы ориентировки в условиях задачи и активизируется речевое общение. Формирование во второй половине дошкольного возраста форм словесного мышления чрезвычайно важно в том отношении, что этим ребенок подготавливается к усвоению умственных действий, характерных для школьного обучения.

Работа Г. И. Минской проводилась на системе задач аналогичного содержания. Но остается открытым вопрос о том, имеется ли в дошкольном возрасте возможность переноса приобретенных форм мышления на решение задач другого содержания и в каких пределах возможен такой перенос. К сожалению, этот вопрос в достаточной степени еще не исследован.

Некоторые психологи (Ж. Пиаже, В. Штерн и др.) утверждали, что ребенок дошкольного возраста не способен к логическому рассуждению. В. Штерн считал, что основной формой словесного рассуждения у детей является трансдукция (прямой переход от частного случая к другому частному случаю без обобщения конкретных фактов). Ж. Пиаже на основании своих исследований пытался показать, что логика мысли ребенка этого возраста эгоцентрична, т. е. еще не направлена на внешний мир. С этим основным качеством детской мысли связаны и другие ее особенности — нечувствительность к противоречиям в своих собственных рассуждениях,

отсутствие интроспекции своих рассуждений, независимость мысли от практического опыта познания предметов и т. д. Такая характеристика словесной мысли детей дошкольного возраста основывалась в ряде случаев на анализе решения задач и рассуждений ребенка о предметах, далеко выходящих за пределы его опыта.

В детской психологии эти положения подверглись теоретической и экспериментальной критике.

А. В. Запорожец и Г. Д. Луков [54] специально исследовали вопрос о характере рассуждений детей дошкольного возраста, чтобы определить, какое влияние на эти рассуждения оказывает непосредственный практический опыт. В ходе эксперимента перед ребенком ставился таз с водой и раскладывались разнообразные предметы, сделанные из металла, дерева, целлулоида и т. д., большие и маленькие, плавающие и тонущие.

Экспериментатор показывал ребенку предмет, и он должен был отгадать, будет этот предмет плавать, если его опустить в воду, или потонет. После того как ребенок высказывал свое предположение, ему предлагалось самому бросить предмет в воду и практически проверить, угадал он или ошибся. Чтобы узнать, насколько ребенок может обосновать свои рассуждения, по ходу эксперимента ему задавались вопросы: «Почему ты думаешь, что это будет плавать?» или «Почему это потонет?»

Исследование показало, что даже у самых младших детей в ходе опыта образуется известная связь суждений. Если ребенок опускает в воду подряд несколько тонущих предметов, а затем ему дают нетонущий, то предшествующие суждения оказывают свое влияние, заключающееся в том, что и этот предмет ребенок начинает считать тонущим, хотя он и видел, что это не так.

Например, после того как ребенок заявил, что металлическая пластинка будет плавать, экспериментатор предложил бросить эту пластинку в воду. Ребенок убедился, что пластинка тонет. Затем ребенку продемонстрировали ряд плавающих предметов (кусок дерева, деревянную ручку, пенал, дощечку), а в конце опыта вновь показали ту же металлическую дощечку.

Экспериментатор. Ну, а эта пластинка будет плавать?

Ребенок (кивает головой в знак того, что будет, а потом начинает качать головой в знак отрицания).

Экспериментатор. Как же ты думаешь, она будет плавать или нет?

Ребенок. Будет плавать.

Экспериментатор (предлагает бросить пластинку в сосуд с водой и, когда она тонет, спрашивает у ребенка). Ну, что с ней произошло?

Ребенок. Она плавает.

Как показывает эта выдержка из протокола эксперимента, влияние предшествующего опыта и связанных с ним суждений является

настолько сильным, что изменяет не только предварительные предположения ребенка, но и описание непосредственно воспринимаемого факта.

В ходе опыта у ребенка образовалась определенная связь суждений, которая и привела его к неожиданному на первый взгляд выводу. Ошибка, которую он допустил, показывает, что его отдельные суждения не рядоположены друг другу, а определенным образом связаны. Только дети младшего дошкольного возраста еще не знают оснований связи своих суждений.

У детей 4—5 лет рассуждение приобретает более сложный характер. На основе определенных фактов и связанных с ними суждений ребенок приходит к известному обобщению, которым пользуется при решении последующих задач. Так, девочке 5 лет после предложения ей нескольких маленьких плавающих предметов показывают сосновую иголку. Посмотрев на нее, она отвечает: «Она будет плавать. Она маленькая и

легкая». Ребенок на основе нескольких фактов пришел к обобщению и уже пользуется им при решении задачи. На вопрос: «Поплывет ли щепочка?» — девочка отвечает: «Щепочка плавает, потому что она маленькая». Бросив булавку в воду и убедившись, что она тонет и что, следовательно, предположение не оправдалось, девочка прибегает к хитрости. Она говорит: «А ведь булавочка уж не такая маленькая — она в воде убольшается». При этих словах девочка опускает руку в воду и раскрывает там булавку. На первый взгляд кажется, что ребенок нечувствителен к противоречиям, что он игнорирует факты, когда они не соответствуют его понятиям. Однако, как показывает дальнейший ход опыта, это не так. Экспериментатор показывает девочке маленький гвоздик. Она с досадой говорит: «Он не будет плавать, хотя и маленький. Больше ты меня не обманешь». Опыт с булавкой не прошел бесследно для ребенка. Под влиянием новых фактов ребенок отказывается от первоначального обобщения и ищет новых оснований для своих суждений. На этой стадии развития он уже начинает аргументировать свои суждения, основываясь на известном обобщении, но еще не анализирует самого этого обобщения. Если обобщение пригодно, он его использует, если нет, то отбрасывает и ищет других, новых.

В дальнейшем у детей 6—7 лет рассуждения приобретают еще более сложный характер. В этот период обобщения возникают не просто на основе ряда последовательных фактов, а ребенок сам активно их создает, исправляет и усовершенствует.

Образование обобщений впервые становится особой задачей деятельности ребенка.

Таким образом, там, где удается создать соответствующие благоприятные условия, где ребенок поставлен перед понятной, близкой и интересной для него задачей, где он может опираться на наблюдение доступных его пониманию фактов, уже в дошкольном

Таблица 63

Решение детьми дошкольного возраста силлогизмов I и II фигур[1]
(по данным У. В. Ульенковой)

Возраст детей	Средний процент решения	
	Силлогизм I фигуры	Силлогизм II фигуры
3—4 года	7	8
4—5 лет	52	24
5—6 лет	71	59
6—6½ лет	79	79
6½—7 лет	80	80

возрасте наблюдается возникновение простейших видов логически правильного рассуждения.

Постепенно при помощи и под руководством взрослых в тех сферах, которые доступны его пониманию, ребенок научается мыслить самостоятельно, согласовывать свои суждения друг с другом и с действительностью и не впадать при этом в противоречия.

У. В. Ульенкова [193] выясняла вопрос о том, насколько доступно детям дошкольного возраста выведение некоторых силлогизмов. Некоторые данные этих исследований представлены в табл. 63.

Таблица показывает, что правильная самостоятельная дедукция доступна лишь очень немногим детям трехлетнего возраста. Заметные сдвиги намечаются начиная с 4 лет. В конце дошкольного возраста больше половины детей справляются с решением подобных задач. Однако, как показывает более тщательный анализ, успешность решения отдельных силлогизмов была весьма различной даже у одних и тех же детей. Это зависит от близости задач детскому опыту, от наличия у детей необходимых общих суждений и степени их насыщенности конкретным содержанием. Например, такое общее суждение, как «дерево горит», имелось уже у всех детей 4 лет, в то время как аналогичное общее суждение «дерево плавает» — только у очень немногих, всего у 4% детей того же возраста.

У. В. Ульенкова задавала своим испытуемым силлогизмы в разной форме: их можно было решить с помощью непосредственного восприятия и действия, с помощью только восприятия (на основе картинки), с помощью только представлений (на основе словесного рассказа). Форма предложения задачи не влияла на эффективность

Таблица 64

Эффективность решения силлогизмов до и после формирования общих суждений (в %)
(по данным У. В. Ульенковой)

Период постановки задачи	Возраст детей							
	3—4 года		4—5 лет		5—6 лет		6—7 лет	
	I	II	I	II	I	II	I	II
До обучения	0	0	4	4	20	20	38	38
После обучения	0	0	52	40	96	88	100	98

ее решения. Это естественно, ибо общее суждение, на основе которого единственно возможно решение силлогизмов, предполагает наличие известного обобщения непосредственного опыта.

В ходе специальных опытов детей, давших наименьшее количество правильных решений, специально обучали выведению силлогизмов. Это обучение состояло в том, что ребенок при помощи непосредственных действий с предметами или при помощи направляющих вопросов экспериментатора, актуализировавших прошлый опыт, подводился к формулированию нужного общего положения. После этого детям вновь предлагались соответствующие силлогизмы. Результаты обучения положительно сказались на эффективности их решения (табл. 64).

Как показывают эти данные, в результате обучения подвести к правильному решению не удалось только самых младших детей (3—4 лет); у детей 4—5 лет эффективность решения с 4% поднялась до 40—52%; у старших детей — с 20—38 до 88—100%. Это показывает, что формирование дедуктивных умозаключений в дошкольном возрасте стоит в прямой зависимости от доступности ребенку обобщений, лежащих в основе общих суждений, от степени адекватности отражения ребенком тех или иных сторон реальной действительности.

На основании анализа процесса дедуктивных рассуждений и допускаемых при этом ошибок У. В. Ульенкова установила основные этапы формирования дедуктивного мышления у детей дошкольного возраста.

На первом этапе ребенок не оперирует никакими общими положениями, не обосновывает своих утверждений, а если и дает обоснование, то самое случайное.

На втором этапе ребенок уже оперирует общим положением, но оно еще неадекватно отражает реальную действительность. Он пытается обосновать свое решение ссылкой на некоторое обобщение, но такое, которое выведено по случайным, внешним признакам.

230

На третьем этапе ребенок оперирует общим положением, в какой-то мере уже отражающим существенные стороны действительности, но не охватывающим всех возможных случаев.

Наконец, на четвертом этапе ребенок оперирует общим положением, правильно отражающим действительность, делает правильные выводы.

Так, при решении силлогизмов, связанных с общим положением «Все деревянные предметы плавают», дети, находящиеся на первом этапе, не пользуются обобщением и в качестве обоснования плавания деревянных предметов указывают, что они будут плавать потому, «что им купаться хочется», и т. п. Дети, находящиеся на втором этапе, в своих утверждениях о плавании деревянных тел исходят из таких обобщений: «большие плавают, а маленькие нет», «длинненькие плавают, а кругленькие не плавают» и т. п. На третьем этапе дети оперируют общим положением типа «тяжелые тонут, а легкие плавают»; наконец, на четвертом этапе ребенок исходит из общего положения «все деревянные предметы плавают».

Этапы развития дедуктивных рассуждений имеют много взаимопереходов и могут сосуществовать в мышлении одного и того же ребенка в зависимости от глубины его знаний о предметах, по поводу которых он рассуждает.

Необходимо отметить, что переход от первого этапа ко второму принципиально отличается от переходов к следующим этапам. В первом случае впервые возникает новая форма мысли — общие суждения и оценка на их основе конкретных фактов. Переход же от второго этапа к третьему и затем к четвертому определяется все более глубоким проникновением ребенка в действительность, изменением оснований, на которых строятся общие суждения. Например, при обобщении свойств, лежащих в основе плавания тел, дети идут от формы и величины предметов к их весу, а затем к материалу. Естественно, что такие переходы от этапа к этапу определяются не непосредственно возрастом ребенка, а ростом его опыта, совершенствованием его знаний о предметах и явлениях действительности.

Особенности рассуждений детей дошкольного возраста связаны с пониманием ими причинных зависимостей. Ж. Пиаже [240] на основе специального исследования понимания детьми физической причинности пришел к заключению, что в дошкольном возрасте господствует «предпричинность», т. е. отсутствует как подлинный интерес к причинам физических явлений, так и подлинное причинное их объяснение. По данным Пиаже, объяснение физической причинности и первые вопросы о том, почему происходит то или иное явление, возникают к 7 годам.

В этом исследовании Ж. Пиаже связывал предпричинность, господствующую при объяснении ребенком физических явлений, с эгоцентризмом, с неотделенностью «я» ребенка от среды и в результате

этого с отсутствием выделения реальных причинно-следственных связей.

По данным Ж. Пиаже, только к 7—8 годам происходит снижение предпричинности. Ребенок начинает различать физическую причинность, мотив, моральную причину. Появляются интерес к действительной причинности, а также первые формы объяснения физической причинности. Снижение предпричинности Пиаже связывает с упадком эгоцентризма. Происходит вычленение «я» и, как следствие этого, понимание относительности своей точки зрения при сравнении ее с точкой зрения других людей, возможности их координации. Впервые появляется возможность замены индивидуальной точки зрения социальной, которая навязывает ребенку свои законы, законы логического мышления. Собственно впервые появляется возможность усвоения человеческого опыта, а следовательно, и причинных объяснений физических явлений. По существу Пиаже считает, что обучение, воздействия взрослых могут по-настоящему влиять на дальнейшее развитие ребенка только начиная с 7—8-летнего возраста.

Взгляды Пиаже по вопросам общего развития мышления ребенка и понимания детьми дошкольного возраста физической причинности подвергались критике со стороны как зарубежных, так и отечественных психологов.

В экспериментальном исследовании А. А. Венгер [22] вопрос о понимании причинности детьми дошкольного возраста был подвергнут тщательному изучению. Исследование состояло из двух частей. В первой выяснялся наличный уровень понимания причинности детьми дошкольного возраста; во второй — изменение понимания детьми причинности под влиянием обучения.

Для выяснения наличного уровня понимания причинности детям предлагался ряд задач, в которых они должны были объяснить причину того или иного физического явления. В I серии опыта ребенок должен был объяснить причину падения шарика при наклоне кубика (серия I) и причину отсутствия падения в том случае, если шарик был прикреплен к кубику при помощи гвоздя (серия I б); в IV серии ребенок должен был объяснить причину падения четырехугольного стола, имеющего только одну ножку; в VII серии нужно было указать причину скатывания мяча по наклонной плоскости; в X серии ребенок должен был определить причину плавания или погружения в воду ряда тел. Все эти основные серии опытов проводились в условиях, когда ребенок имел возможность действовать с предметами и непосредственно воспринимать соответствующие явления. Кроме этих основных опытов I, IV, VII и X серий каждая из них была соответственно дополнена еще двумя сериями (II—III; V—VI; VIII—IX), в одной из которых физическое явление изображалось на рисунке, а в другой — описывалось словесно.

Таблица 65

Объяснение причины различных явлений детьми дошкольного возраста (суммарно по всей сериям опытов в %)
(по данным А. А. Венгер)

Возраст детей	Характер объяснений		
	отсутствие объяснения	неадекватное объяснение	удовлетворительное объяснение
3—4 года	48,4	14,3	37,3
4—5 лет	22,5	16,7	60,8
5—6 лет	4,6	11,8	83,6
6—7 лет	2,7	0,9	96,4

Суммированные данные, полученные как в основных, так и в дополнительных сериях опытов и характеризующие общую картину понимания причинности детьми разных возрастов, представлены в табл. 65.

Эти данные показывают, что детям даже самого младшего дошкольного возраста (3—4 года) в известной степени доступно понимание причинности; что понимание причинности неуклонно растет на протяжении дошкольного детства; что существенный перелом в понимании причинности наступает приблизительно в 5 лет (падают до 4,6% отсутствие объяснений и до 11,8% неадекватные объяснения).

Однако эти суммарные данные не раскрывают еще того, объяснение причинности каких именно явлений доступно дошкольникам.

Если сравнить понимание детьми причин различных физических явлений только по тем сериям опытов, в которых дети действовали с предметами и непосредственно наблюдали явления, то окажется, что это понимание в известной мере зависит от особенностей самих явлений и лежащих в их основе причинных зависимостей. Как показывают данные табл. 66, значительно худший результат (по сравнению с результатами других серий) дети дают в экспериментах с плаванием тел (27,7%). Причина этого кроется в характере зависимостей, лежащих в основе тех или иных явлений. Причины падения шарика по наклонной плоскости, падения стола без трех ножек и скатывания мяча по наклонной плоскости либо коренятся в действиях со стороны, во вмешательстве другого предмета, либо связаны с внешними, легко воспринимаемыми свойствами предметов и потому вычленяются детьми скорее и легче. В случае плавания тел свойства предметов, существенные для определения причин плавания, не лежат на поверхности, не бросаются в глаза, а должны быть выделены путем абстрагирования от других несущественных свойств. В этом и состоит трудность, возникающая перед детьми при объяснении причин плавания тел.

Таблица 66

Понимание детьми дошкольного возраста причин непосредственно воспринимаемых явлений (в %)
(по данным А. А. Венгер)

Серия опытов	Характер объяснений		
	отсутствие объяснения	неадекватное объяснение	удовлетворительное объяснение
I. Падение шарика при наклоне кубика	25	5	70

IV. Падение стола без трех ножек	5	2,5	92,5
VII. Скатывание мяча по наклонной плоскости	15	7,5	77,5
X. Плавание тел	25,5	46,8	27,7

Некоторое значение для объяснения причин имеет и способ знакомства с явлением. При ознакомлении с явлением путем непосредственного наблюдения и действия правильные объяснения причин явлений даются детьми значительно чаще, чем при знакомстве на основе изображения или словесного описания (табл. 67 и 68).

Как показывают приведенные данные, лишь в старшем дошкольном возрасте правильность причинных объяснений в общем

Таблица 67

Объяснение причин скатывания мяча по наклонной плоскости при различных способах знакомства с явлением (в абс. числах)
(по данным А. А. Венгер)

Возраст детей	При непосредственном наблюдении			По изображению			При словесном описании		
	нет объяснения	неадекватное объяснение	удовлетворительное объяснение	нет объяснения	неадекватное объяснение	удовлетворительное объяснение	нет объяснения	неадекватное объяснение	удовлетворительное объяснение
3—4 года	3	3	4	6	4	—	6	2	2
4—5 лет	3	1	6	4	6	—	2	1	7
5—6 лет	—	3	7	1	3	6	2	—	8
6—7 лет	—	1	9	1	—	9	2	—	8

Таблица 68

Объяснение причин падения стола, лишенного трех ножек, при различных способах знакомства с явлением (в абс. числах)
(по данным А. А. Венгер)

Возраст детей	При непосредственном наблюдении			По изображению			При словесном описании		
	нет объяснения	неадекватное объяснение	удовлетворительное объяснение	нет объяснения	неадекватное объяснение	удовлетворительное объяснение	нет объяснения	неадекватное объяснение	удовлетворительное объяснение
3—4 года	2	1	7	4	2	4	9	1	—
4—5	—	—	10	1	1	8	2	1	7

лет									
5—6 лет	—	—	10	—	1	9	2	—	8
6—7 лет	—	—	10	—	—	10	—	—	9

независима от способа ознакомления с явлениями. Это связано с тем, что именно к этому возрасту возникают новые формы ориентировочной деятельности, создающие возможность решения задачи в плане представлений.

В зависимости от возраста детей, имеющегося у них опыта и характера явлений обнаруживаются различные уровни понимания причинности.

Раньше всего дети выделяют внешние признаки предметов, легко обнаруживающиеся в непосредственно наблюдаемом воздействии одного предмета на другой. На первых порах понимание внешних причин носит расплывчатый характер. Дети усматривают причину во всей ситуации, не проводя ее детального анализа. Лишь позднее начинают выделяться те элементы ситуации, которые имеют более непосредственное отношение к причинам наблюдаемых фактов. Постепенно дети начинают понимать, что причины явлений могут заключаться не только во внешних воздействиях на предмет, но и в свойствах самих предметов. При этом сначала выделяются непосредственно воспринимаемые, часто несущественные свойства предметов. В дальнейшем выделяются уже более существенные их качества.

Другая, не менее важная сторона развития понимания причинности — это изменение степени обобщенности объяснений. На ранних ступенях развития дети при объяснении ссылаются на единичный аналогичный случай; на следующей ступени объяснения детей

приобретают более обобщенный характер, они ссылаются уже не на аналогичный случай, а на известное общее положение; наиболее высокий уровень понимания, встречающийся у детей дошкольного возраста, заключается в том, что они начинают выделять и обобщать в качестве причин явлений связи и соотношения, существующие между предметами или их свойствами. Так, при объяснении падения столика со сломанными ножками Саша В. (5 лет) объяснял причину следующим образом: «Потому что он был на одной ножке, потому что там еще много краев, потому что тяжелое и не подперто».

Хотя уровни понимания причин явлений и не могут быть строго приурочены к тому или иному возрасту и у одних и тех же детей может обнаруживаться разный уровень в зависимости от сложности явлений и их близости детскому опыту, однако имеется ясно выраженная общая тенденция. Развитие понимания причинности детьми дошкольного возраста, по данным исследования А. А. Венгер, идет: 1) от отражения внешних к вычленению скрытых внутренних причин явления, 2) от недифференцированного, глобального понимания причин к все более дифференцированному и точному их объяснению, 3) от отражения единичной причины данного явления к отражению обобщенной закономерности.

Чем менее доступно для опыта ребенка явление, тем на более низком уровне стоит объяснение его причины. Именно этим объясняется то, что Ж. Пиаже, предлагая детям сверхтрудные задачи, решение которых не может опираться на их непосредственный опыт, получал чрезвычайно низкие уровни понимания причинной зависимости.

В особой части своего исследования А. А. Венгер выясняла влияние специального обучения на понимание детьми причин плавания тел. Плавание тел в качестве объекта изучения было избрано потому, что объяснение причин этого явления, как было сказано выше, для детей наиболее трудно. Это связано с выделением в предмете некоторых свойств, не могущих быть прямо соотнесенными с плаванием.

Обучение было построено по разным принципам. При одном способе обучения путем специального подбора фактов определенным образом организовывался непосредственный опыт детей. Им предлагались пары плавающих и тонущих предметов, подобранных по материалу (деревянные и железные). Дети, знакомясь практически с фактами их плавания или погружения в воду, должны были самостоятельно сделать обобщение и перенести его на новые предметы. Опыт показал, что при такой организации обучения только половина детей приходят к удовлетворительному объяснению причин плавания.

При другом способе дети не только наблюдали плавание и погружение в воду различных предметов, но и должны были отделить

Таблица 69

Количество правильных указаний на материал предмета как на причину его плавания до и после обучения различными способами (в %)
(по данным А. А. Венгер)

Период постановки задачи	3—4 года	3—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
До обучения	0	10	30	50
После обучения по первому способу	0	20	40	90
После обучения по второму способу	10	60	100	100

на основе опыта плавающие от неплавающих и указать признак (материал), характеризующий каждую группу. Экспериментатор добивался того, чтобы ребенок выделил материал, из которого сделаны предметы, и указал на него как на причину плавания. В том случае, если дети не могли этого сделать самостоятельно, экспериментатор давал им соответствующую словесную формулировку в готовом виде.

При таком способе обучения в понимании причин плавания тел у детей всех возрастов произошли значительные сдвиги (табл. 69).

Эти данные показывают, что при втором способе обучения, направленном на формирование адекватного обобщения, удалось добиться значительного сдвига в понимании детьми причин плавания тел. Даже самые младшие дети давали после такого обучения 40% правильных объяснений. Полученные в этих условиях знания носили обобщенный характер и легко применялись детьми по отношению к новым, ранее незнакомым предметам.

Таким образом, было обнаружено, что одного непосредственного опыта, даже специально организованного, еще недостаточно для формирования обобщения, необходимого для объяснения причин физических явлений. Перед ребенком должна быть не только специально выделена и поставлена задача обобщения, но и осуществлено руководство за

его образованием. Только в этом случае обобщение может сформироваться правильно и стать основой для объяснений.

На основании исследования А. А. Венгер можно сделать вывод о том, что при соответствующей организации непосредственного детского опыта и его обобщения ребенком дошкольного возраста может быть достигнуто понимание действительных причин некоторых физических явлений.

Отметим также, что процесс формирования причинного мышления в дошкольном возрасте проходит тот же путь, какой характерен для формирования мышления вообще (см. изложение исследований Г. И. Минской).

237

Выясненные в ряде исследовании особенности мышления детей дошкольного возраста, заключающиеся в относительной слабости словесных форм логической мысли, только возникающей в этот период, находятся в некотором противоречии с общеизвестными фактами относительно легкого понимания детьми этого возраста литературных произведений (сказок, рассказов, стихов), читаемых им взрослыми. В исследовании Л. С. Славиной [182] было установлено, что при соответствующей педагогической работе уже детей преддошкольного возраста можно подвести к пониманию небольших и простых по содержанию рассказов. Дети дошкольного возраста очень любят слушать, когда им читают сказки и рассказы. Пониманию детей этого возраста постепенно становятся доступными не только коротенькие, но и относительно большие рассказы и сказки со сложным содержанием, требующие для понимания относительно развитого словесного мышления. В связи с тем, что в понимании ребенком литературных произведений должны сказываться особенности его словесного мышления, представляют интерес исследования, посвященные изучению этого процесса. В исследованиях К. Е. Хоменко [209], Д. М. Арановской [8], Т. И. Титаренко [191], О. М. Концевой [97] и других авторов изучалось понимание ребенком литературных произведений различных жанров (басни, сказки).

Д. М. Арановская, сравнивая понимание одной и той же сказки («Еж и заяц») в разных вариантах, установила, что понимание ребенком смысла литературного произведения находится в тесной связи с его композицией (табл. 70).

Л. Н. Толстой ввел одно на первый взгляд незначительное изменение в сказку. Он пишет: «Заяц не узнал Ежову жену и думает, что за чудо, как это он меня обогнал, ну, говорит, давай еще побежим». Написанного Л. Н. Толстым оказалось достаточно для того, чтобы поставить перед старшими дошкольниками задачу понять проделку Ежа, оставшуюся непонятной для Зайца. Однако для младших детей одного этого замечания оказывается недостаточно.

Развитие этого момента, делающее понятной сказку маленьким детям, имеется в варианте этой же сказки, написанной И. Франко. Он специально останавливается на том моменте, когда Заяц, добежав

Таблица 70

Изменение количества детей, понимающих сказку «Еж и заяц», в зависимости от ее варианта (в %)
(по данным Д. М. Арановской)

Название сказки и автор	Понимают	Не понимают
«Еж и заяц» братьев Гримм	37	63
«Еж и заяц» Л. Н. Толстого	46	54
«Еж и заяц» И. Франко	66	34

238

до конца борозды, с удивлением увидел находящуюся там Ежиху. «Заяц только глаза вытаращил от удивления», и затем Заяц восклицает: «Как это могло случиться?» И снова удивляется, говоря: «Что за чудо, что кривоногий меня обогнал?» Описав в образной форме удивление Зайца, его тщетные попытки понять случившееся, И. Франко тем самым не только ставит перед ребенком соответствующую задачу, но и создает возможность для того, чтобы он вошел в ситуацию, описываемую в сказке, стал в положение героя, действующего в этой ситуации. Это введение ребенка в ситуацию и вызов у него содействия и приводят к повышению эффективности понимания. Если бы понимание ребенком этой сказки носило характер отвлеченной словесно-логической операции, то она была бы понятна в любом ее варианте. Однако это не так. Эффективность понимания в дошкольном возрасте зависит от меры вхождения ребенка в ситуацию и активного содействия герою.

Аналогичное явление наблюдалось и при изучении понимания сказки X. К. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик». Сказка эта трудна для понимания дошкольника. Д. М. Арановская создала несколько измененный ее вариант. Изменение состояло в том, что была более резко подчеркнута враждебность отношений «солдатика» с «Букой», и тем самым стал более очевидным конфликт между ними. Такое изменение композиции привело к заметному сдвигу в понимании сказки. Если при чтении сказки Андерсена менее одной трети детей понимали внутренние взаимоотношения и переживания героев, то при чтении ее экспериментального варианта 61% детей обнаружили понимание этих моментов; причем среди понявших были не только старшие дошкольники (как в первом случае), но и дети 5—6 лет. Вызвав у детей путем изменения экспозиции новые эмоциональные переживания, удалось создать необходимые условия для активного содействия и сопереживания герою, а через это достичь и более глубокого и полного понимания сказки.

Таким образом, понимание литературного произведения в дошкольном возрасте глубоко своеобразно. Оно не носит характера чисто интеллектуального акта и не опирается на чисто словесное, рассуждающее мышление. Основной особенностью такого процесса понимания является, во-первых, то, что он опирается на непосредственное эмоциональное отношение к описываемым событиям, к герою произведения; во-вторых, то, что понимание возникает в процессе активного сопереживания и содействия герою. Ребенок входит в ситуацию действий героя и вместе с ним проходит в представлении его жизнь, переживает его успехи и неудачи. Понимание литературного произведения является, следовательно, с одной стороны, процессом, происходящим уже в представлении (в уме), с другой стороны, оно носит не абстрактно-логический, а действенный характер.

239

Еще рельефнее этот действенный характер понимания детьми дошкольного возраста литературных произведений обнаруживается при изучении роли иллюстраций для понимания, проведенном в исследовании Т. А. Кондратович [95]. В одной серии опытов сказка прочитывалась детям без всяких картинок, а в другой — с картинками, иллюстрировавшими события, описываемые в сказке. В качестве материала была использована общеизвестная народная сказка в обработке Л. Н. Толстого «Волк и семеро

козлят» с иллюстрациями в одном случае художника Ю. Васнецова и в другом — художницы Г. Козулиной. Отличие иллюстраций этих двух художников к одной и той же сказке заключалось в том, что первый иллюстрирует лишь некоторые места сказки, давая рисунки, не всегда точно соответствующие ее содержанию, а второй в своих рисунках пытается более последовательно и точно воспроизвести весь ход событий, описанных в тексте, изображая все узловые в смысловом отношении моменты текста.

После того как детям прочитывали сказку без иллюстраций или с иллюстрациями, они должны были пересказать ее. Количество смысловых единиц сказки, воспроизводившихся детьми при пересказе, и являлось критерием полноты понимания. Выяснилось, что при чтении, сопровождающемся иллюстрациями, полнота понимания возрастает (табл. 71).

Если количество единиц текста, воспроизводимых при чтении без иллюстраций, принять за 100%, то количество единиц текста после чтения с иллюстрациями составит: для 3—4½ лет — 212%; для 4½—6 лет — 123%; для 6—7½ лет — 111%; а прирост — соответственно 112, 23 и 11%. Как показывают приведенные данные, на протяжении всего дошкольного возраста иллюстрации оказывают положительное влияние на понимание. Особенно эффективно оно в младшем дошкольном возрасте. Влияние иллюстраций на понимание детьми текста сказывается в том, что после восприятия соответствующих иллюстраций:
1) увеличивается общее количество воспроизводимых детьми моментов текста,
2) возрастает связность пересказа, 3) дети дают более выразительное, более образное изложение прослушанного текста.

Таблица 71

Количество воспроизводимых единиц текста при чтении сказок без иллюстраций и с иллюстрациями
(по данным Т. А. Кондратович)

Возраст детей	Без иллюстраций	С иллюстрациями
3—4½ года	77	163
4½—6 лет	333	409
6—7½ лет	423	469

240

Таблица 72

Количество основных смысловых моментов текста, воспроизводимых детьми при восприятии иллюстраций разного типа (в % к количеству единиц, воспроизводимых без иллюстраций)
(по данным Т. А. Кондратович)

Возраст детей	После восприятия иллюстраций Ю. Васнецова (I тип)	После восприятий иллюстраций Г. Козулиной (II тип)
3—4½ года	200	750
4½—6 лет	116	157
6—7½ лет	87	131

Чтобы выяснить психологический механизм положительного влияния иллюстраций на понимание текста, было проведено сравнение роли различных иллюстраций в процессе понимания.

Сравнительные данные, характеризующие количество воспроизводимых основных смысловых моментов при восприятии различного типа иллюстраций к одной и той же сказке представлены в табл. 72.

Иллюстрации второго типа содействуют пониманию основного смысла сказки в большей степени, чем иллюстрации первого типа. Особенно ясно это видно в младшем дошкольном возрасте, где восприятие иллюстраций второго типа дает повышение количества понимаемых моментов в 7 раз. Интересно отметить, что у старших дошкольников восприятие иллюстраций первого типа даже снижает полноту понимания, в то время как восприятие иллюстраций второго типа хотя и менее значительно, чем в младших возрастах, но все же улучшает понимание.

Как уже отмечалось, особенность иллюстраций второго типа заключалась в том, что в них дано было изображение последовательного хода всех основных событий и всех узловых моментов, описанных в тексте.

Факты, полученные в исследовании Т. А. Кондратович, показывают, что для младших дошкольников рисунок к тексту является не просто вспомогательным моментом, а основным материалом, обеспечивающим правильное понимание прослушанного текста. Если иллюстрации, как это видно из сравнения влияния двух типов рисунков, последовательно изображают все основные события, то для ребенка возникает возможность проследить шаг за шагом, опираясь на картинки, то, о чем говорится в сказке. Через такое прослеживание младший дошкольник начинает правильно понимать содержание текста.

Таким образом, понимание ребенком текста сказки по своему психологическому механизму является действием прослеживания

событий, описываемых в тексте. Именно потому, что оно является таким действием, картинки, создающие материальную опору для него, облегчают понимание, а картинки, не являющиеся такой опорой, не оказывают положительного воздействия. По мере накопления ребенком известного опыта у него появляется возможность производить это действие и без опоры на рисунок, только на основе представлений, возникающих по ходу прослушивания читаемого взрослым текста.

Старшие дошкольники уже понимают фабулу и внешний ход описываемых в тексте событий без опоры на иллюстрацию. Однако внутренний смысл произведения, общественное значение описанных поступков, нравственная характеристика действующих лиц все же представляют большие трудности для их понимания. Можно предположить, что для старших дошкольников основное значение иллюстраций заключается не столько в передаче внешнего хода событий, сколько в раскрытии основной идеи, внутреннего смысла художественного произведения.

Для выяснения роли иллюстраций в понимании нравственного смысла произведения Т. А. Кондратович было предпринято специальное исследование. В качестве материала были взяты рассказы, в которых автор в доступной для детей художественной форме

рассказывает о нравственных качествах людей (известные рассказы В. Осеевой «Сыновья» и «Лекарство»). Как и в предыдущем исследовании, изучение роли иллюстраций проводилось при двух типах рисунков. Один тип рисунков был взят из изданных книг (рисунки художницы А. Давыдовой). В этих рисунках был изображен один из эпизодов рассказа, но не подчеркнуты характерные черты облика и поступков героев и не выявлены основные особенности и взаимоотношения действующих лиц. В другом типе специально созданных экспериментальных рисунков передавались основные черты облика положительных и отрицательных персонажей рассказа и отношение к ним со стороны других участников описываемых событий (табл. 73).

Исследование показало большую роль иллюстраций для понимания детьми нравственного смысла литературного произведения.

Таблица 73

Количество детей, подымающих нравственное содержание рассказа при различном типе иллюстраций (в %)
(по данным Т. А. Кондратович)

Возраст детей	«Сыновья»		«Лекарство»	
	I тип	II тип	I тип	II тип
4—5 лет	17	83	25	75
5—6 лет	25	91	33	75
6—7 лет	42	91,5	50	100

242

При этом экспериментальные иллюстрации повысили количество детей, понимающих нравственное содержание рассказа, в 2—3 и более раз. Особенно велика их роль для младших дошкольников (понимание рассказа «Сыновья» возрастает в 5 раз; рассказа «Лекарство» — в 3 раза). Но и для понимания старших детей иллюстрации продолжают играть важную роль (понимание рассказов у детей 6—7 лет возрастает в 2 раза). Характерно, что если для понимания фабулы рассказа у старших дошкольников иллюстрации уже не играли решающей роли, то для понимания нравственной стороны такая роль иллюстраций не уменьшается.

Таким образом, если рисунок средствами изобразительного искусства отражает наиболее существенные моменты текста, ориентирует ребенка на характерные особенности того или иного действующего лица, фиксирует внимание на отношении к поступку героя, то он способствует установлению правильного отношения к героям и помогает пониманию нравственного смысла произведения. Иллюстрации при понимании нравственного смысла произведения играют ту же роль, что и при понимании фабулы. И здесь рисунок является той материальной опорой, которая позволяет ребенку (при относительной слабости его действий в плане представлений) проследить те действия и взаимоотношения персонажей, в которых ярче всего обнаруживается нравственная сущность их поступков. При опоре на наглядное изображение дети дошкольного возраста могут усвоить не только внешний ход событий, описанных в доступном по содержанию художественном произведении, но и его внутренний смысл, его нравственную идею. Важно отметить, что чем труднее для понимания текст, тем дольше требуется опора для прослеживания содержащихся в нем действий и отношений. Если для понимания внешнего хода событий дети старшего дошкольного возраста уже не нуждаются в опоре на иллюстрации, то для понимания

нравственного смысла поступка роль иллюстраций оказывается еще довольно значительной.

Понимание ребенком литературного произведения, внешне выступающее как чисто умственный акт, в действительности оказывается действием, связанным с непосредственным эмоциональным отношением ребенка к содержанию, действием, осуществляемым в плане представлений с опорой на внешние предметы или на изображения. Следовательно, противоречие между уровнем развития мышления ребенка при решении им интеллектуальных задач и при понимании словесного текста является кажущимся. На самом деле и в развитии понимания художественных произведений ребенок дошкольного возраста переходит от мышления, необходимо связанного с практическим действием, к мышлению как умственной операции, производимой без развернутой опоры на предметы, но все еще требующей такой опоры. Лишь к самому

концу дошкольного возраста начинается формирование умственных операций, производимых в уме и опирающихся только на слово.

Обнаруженные в ряде исследований особенности мышления ребенка дошкольного возраста подтверждаются и при изучении познавательной деятельности детей в целом. В исследовании З. М. Богуславской [16] изучались особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста в процессе обучения их средствами сюжетной дидактической игры. Выбор этих средств определялся следующими соображениями: во-первых, условия сюжетной дидактической игры являются наиболее благоприятными для усвоения знаний в младшем и среднем дошкольном возрасте; во-вторых, в условиях сюжетной дидактической игры знания, сообщаемые детям, должны быть здесь же усвоены и реализованы при выполнении разыгрываемой роли; в условиях дидактической игры процесс усвоения в некоторой степени как бы вынесен вовне и может наблюдаться объективно; в-третьих, выполнение ребенком роли, ставя его перед необходимостью решать интеллектуальные задачи, вызывает активное отношение к сообщаемым сведениям и требует мобилизации имеющихся знаний.

В ходе сюжетных дидактических игр дети должны были усвоить две системы соотносительных понятий — о домашних и диких животных. Для определения сдвигов, происшедших в процессе обучения, до и после него проводились контрольные беседы и опыты по классификации картинок. На основе материалов этих бесед и опытов были установлены уровни, на которых находятся знания детей. В основу определения уровней были положены следующие данные: 1) каковы представления ребенка о конкретных видах животных и на основании каких признаков он их различает, 2) как понимается и употребляется ребенком слово «животное», 3) на основании каких признаков ребенок относит конкретных животных к группе диких или домашних, 4) насколько представления и имеющиеся у ребенка сведения о диких и домашних животных образуют соотносительную систему понятий, 5) как дети применяют и определяют родовые понятия. Всего было установлено пять уровней.

I уровень — разрозненные представления об отдельных животных.

II уровень — неполные видовые понятия (отражаются главным образом внешние различия и повадки животных). Видовые понятия отсутствуют.

III уровень — видовые понятия отражают совокупность существенных особенностей внешнего вида, образа жизни и повадок животных; они усвоены в некоторой связи друг с другом, но бессистемно. Содержание родовых понятий усвоено только частично, и названия групп употребляются не всегда правильно.

IV уровень — имеется элементарная система понятий, отражающих совокупность характерных отличительных особенностей животных

Таблица 74

Количество детей, находящихся на различных уровнях знаний до и после обучения (в абс. числах)
(по данным З. М. Богуславской)

Уровни знаний	3—4 года		4—5 лет		5—6 лет		6—7 лет		Всего	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
I	10	—	5	—	2	—	—	—	17	—
II	—	3	5	—	7	—	4	—	16	3
III	—	7	—	4	1	2	6	—	7	13
IV	—	—	—	6	—	5	—	3	—	14
V	—	—	—	—	—	3	—	7	—	10

и отношений между ними и человеком. Содержание родовых и видовых понятий осознается неравномерно. Одни признаки усвоены отчетливо и определяются успешно, другие выделяются недостаточно отчетливо: ребенок может успешно ориентироваться на них в процессе действий, напоминающих ситуацию усвоения, но определений групповых понятий не дает.

V уровень — усвоена система соотносительных родовых понятий, содержание которых применяется довольно свободно и определяется правильно.

В процессе обучения, происходившего на основе дидактических игр, произошли сдвиги в уровне знаний детей (табл. 74).

Как показывают данные, приведенные в этой таблице, до обучения большинство детей находились на I и II уровнях знаний; несколько (7) детей находились на III уровне. В ходе обучения произошли существенные сдвиги. Если до обучения вовсе не было детей, имеющих IV и V уровни, то после обучения эти уровни обнаруживаются у большинства детей. Важно отметить, что самые младшие дети не поднялись выше III уровня знаний; дети 4—5 лет — выше IV уровня, только у детей 5—7 лет оказался возможным наиболее высокий, V уровень знаний. (Это, конечно, не означает, что для детей 4—5 лет III и IV уровни являются пределами. Вполне возможно, что при более длительном обучении с применением других способов и у младших детей можно было бы добиться более высокого уровня знаний.)

Анализ поведения детей во время сюжетных дидактических игр выявил и изменения, происходящие в самой познавательной деятельности детей. Были выделены четыре ступени познавательной деятельности, связанные с определенными уровнями знаний.

I ступень характеризуется тем, что ребенок фактически еще не принимает предложенной игры, не берет на себя роли и только

245

знакомится с игровым материалом. Он манипулирует картинками, не прислушивается к словесным объяснениям экспериментатора и, не вникая в них, охватывает лишь отдельные детали, часто случайные и второстепенные. Эту ступень З. М. Богуславская называет подготовительной, так как здесь еще нет ни познавательной задачи, ни действий с предметами или их изображениями.

На II ступени игра приобретает характер, близкий к творческой ролевой игре. Выполняя порученную ему роль, ребенок в развернутых игровых действиях с картинками воспроизводит содержание тех словесных пояснений, которые дает экспериментатор по ходу игры. При выполнении своей роли ребенок избирательно относится к сообщаемым ему сведениям. Он не обращает внимания на то, что не имеет прямого отношения к выполняемой роли, и, наоборот, активно реагирует на те пояснения, которые ориентируют и утверждают его в роли. Все, что непосредственно относится к выполняемой роли, ребенок разыгрывает в виде действия с изображенными на картинках животными, с необходимыми для ухода за ними предметами и получаемыми от них продуктами. Эта ступень названа ступенью развернутых действий.

На III ступени игровые действия свертываются. Выполняя свою игровую роль, ребенок рассказывает о действиях, которые он в роли взрослого произвел бы с данным животным. Значительно возрастает внимание к сведениям о различных животных, сообщенным экспериментатором по ходу игры. Ребенок активно и с интересом следит за решением задач своими товарищами по игре, выполняющими как ту роль, которую прежде выполнял он сам, так и другие роли, которые ему еще только предстоит выполнять. Выполнение ребенком роли приобретает словесный характер, а вся игра — характер словесной игры. Это ступень словесных действий.

IV ступень, отсутствовавшая в самом начале опытов по обучению и появившаяся в ходе обучения у старших дошкольников, характеризуется тем, что познавательное отношение к сообщаемым экспериментатором сведениям отчетливо доминирует над игровым отношением и выполнением роли. Преднамеренное усвоение знаний становится основным содержанием деятельности ребенка. Он уже не проговаривает вслух сообщаемых ему сведений, начинает решать задачу в уме. Возрастает познавательная активность ребенка. Он сам задает вопросы об образе жизни животных и их использовании человеком, строго следит за ответами других детей, придирчиво относится к каждой неправильной формулировке. Это ступень действий в уме.

Приводимые в табл. 75 данные показывают, что под влиянием обучения средствами сюжетной дидактической игры изменяются особенности познавательной деятельности детей. Вместе с тем они показывают типичные формы познавательной деятельности для каждого возраста и указывают на общую тенденцию ее развития.

246

Таблица 75

Распределение детей по ступеням познавательной деятельности до и после обучения в условиях сюжетной дидактической игры (в абс. числах)
(по данным З. М. Богуславской)

Ступени	3—4 года		4—5 лет		5—6 лет		6—7 лет	
	до	после	до	после	до	после	до	после
I	5	—	—	—	—	—	—	—
II	5	10	10	4	3	2	—	—
III	—	—	—	6	7	8	10	4
IV	—	—	—	—	—	—	—	6

Для детей младшего дошкольного возраста типичной является познавательная деятельность, осуществляемая в форме развернутых предметных действий; в возрасте 4—5 лет происходит переход к познавательной деятельности, осуществляемой в форме словесных действий при опоре на предметы; для возраста 5—6 лет типичной является познавательная деятельность, осуществляемая в форме словесных действий; в возрасте 6—7 лет осуществляется переход на ступень действий в уме. Это определяет и общую тенденцию развития познавательной деятельности: переход от развернутых внешних действий с предметами к действиям, осуществляемым в речевом плане, и, наконец, к действиям в уме, в плане представлений.

Если сравнить сдвиги, происшедшие в познавательной деятельности (см. табл. 74), со сдвигами в уровне усвоенных знаний (см. табл. 75), то здесь обнаруживается определенная зависимость. Именно те дети, которые в своей познавательной деятельности перешли на III и IV ступени, дали и наиболее высокие уровни обобщения — IV и V уровни; те же дети, которые перешли на II ступень познавательной деятельности, дали и более низкие уровни обобщения — II и III.

Такая связь между характером познавательной деятельности и уровнем возможных обобщений, а следовательно, уровнем усвоения знаний вполне естественна и закономерна. Анализ познавательной деятельности показывает, что хотя дети младшего дошкольного возраста и усваивают многое о явлениях и предметах окружающей их действительности, однако это усвоение проходит внутри их практической деятельности и определяется непосредственным эмоциональным отношением к предметам. Перед ними еще не стоят задачи познания и усвоения как таковые.

В ходе психического развития под руководством взрослых во второй половине дошкольного возраста впервые возникают познавательные

задачи и начинают формироваться элементарные формы собственно познавательной деятельности с ее особыми средствами целенаправленного наблюдения, рассуждения и т. п. В частности, это находит свое выражение в возрастании числа разнообразных вопросов о предметах и явлениях действительности, среди которых начинают доминировать вопросы типа «почему?».

Многими зарубежными и российскими исследователями отмечалось наступление этого так называемого второго периода вопросов, когда дети ставят перед взрослыми бесконечные вопросы «почему?» и требуют на них ответов. Детей в этот период даже

называют «почемучками», и некоторые писатели, исходя из этой их особенности, делали попытки составления своеобразных «детских энциклопедий» для дошкольного возраста.

Характер вопросов, которые задают дети взрослым, чрезвычайно разнообразен и охватывает все области знаний о мире, природе, обществе, человеке, о самом себе.

В исследовании А. И. Сорокиной [187] выяснялся характер вопросов, задаваемых детьми. В результате анализа большого количества этих вопросов (больше 4000) А. И. Сорокина пришла к заключению, что в основе задаваемых ребенком вопросов лежат различные мотивы. По этим мотивам все вопросы разделяются на три большие группы: 1) вопросы, мотивом которых является стремление ребенка приобщить взрослого к соучастию в разнообразной активной деятельности самого ребенка; 2) вопросы, мотивом которых является стремление к эмоциональному сопереживанию; 3) вопросы, мотивом которых является стремление к познанию окружающего мира.

А. И. Сорокина сделала важный вывод, что основным, определяющим мотивом детских вопросов является стремление ребенка к общению. В дошкольном возрасте интенсивно развивается самостоятельная деятельность детей. Однако это не означает, что дети не стремятся к общению со взрослыми, меньше нуждаются в нем. Рост самостоятельности ребенка приводит лишь к новым формам общения со взрослыми. Вопросу, посредством которого ребенок приобщает взрослого к своей деятельности, ищет при его помощи выхода из возникших трудностей, просит указаний о способе действий и т. п., принадлежит большое место в общении ребенка со взрослыми. А. И. Сорокина указывает, что вопросы детей, мотивом которых является стремление привлечь взрослых к соучастию в деятельности, претерпевают определенные изменения. От простого, чисто внешнего контакта, продиктованного стремлением малыша к общению, старший ребенок переходит к добровольному и охотному подчинению руководству взрослых. Сотрудничество со взрослыми приобретает новый характер. Условно его можно было бы назвать «интеллектуальным сотрудничеством», сменяющим непосредственную практическую форму совместной деятельности со взрослыми.

Несколько иными по природе являются вопросы, основным мотивом которых является стремление вызвать эмоциональное сопереживание взрослых. Появление этих вопросов связано с некоторым отдалением взрослых от ребенка. Возникновение переживаний стыда, вины, сомнений, ожиданий на фоне некоторого отделения взрослых от ребенка приводит к повышенной тенденции к интимному общению, приобщению взрослых к миру актуальных переживаний ребенка. А. И. Сорокина отмечает, что такая тенденция к интимному общению проявляется часто, особенно у детей, живущих вне семьи.

Анализ этих двух групп вопросов показывает, что их возникновение тесно связано со всем ходом развития личности и деятельности ребенка дошкольного возраста, а не является результатом одного лишь интеллектуального развития.

Особую категорию составляют вопросы, мотивом которых является стремление к знанию. Они разбиваются на две подгруппы. К первой относятся вопросы, связанные с овладением правилами и нормами поведения, ко второй — познавательные вопросы в собственном смысле этого слова. Первая подгруппа вопросов связана с овладением моралью и, следовательно, определяется теми новыми взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками, которые столь интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Мотивом этих вопросов является стремление ребенка уяснить, что можно и чего нельзя, что хорошо

и что плохо, как надо поступать в том или ином случае. Эти вопросы относятся к формированию у ребенка начатков морального сознания, основанием которого является первичная дифференциация добра и зла, хорошего и плохого. Эта первичная дифференциация включает в себя и первичную ориентировку в широких общественных явлениях: прежде всего они разделяются по этическому принципу — «плохих» и «хороших».

Большую группу составляют вопросы, мотивом которых является любознательность. Эти вопросы ребенка свидетельствуют о постоянном столкновении уже освоенного с новым и о все усиливающемся стремлении ребенка к познанию окружающего. Содержание этих вопросов может служить показателем того, правильно ли развивается это познание, не ограничиваются ли интересы ребенка какой-либо одной областью.

Вопросы, требующие ответа, содержащего какие-либо сведения, возникают у ребенка при определенных условиях. Во-первых, когда ребенок сталкивается с чем-то незнакомым, привлекающим его внимание, вызывающим удивление, а иногда даже страх; во-вторых, когда сложившееся представление нарушается в силу того, что новое представление по одним признакам совпадает с уже сложившимся, а по другим — не совпадает; в-третьих, когда ребенок хочет утвердиться в выводе, который он самостоятельно сделал на основе сопоставления и обобщения известных явлений.

249

С возрастом вопросы первой группы уменьшаются, а вопросы последней группы увеличиваются и становятся главенствующими. Увеличение количества вопросов последней группы указывает на изменение отношения ребенка к действительности. В старшем дошкольном возрасте ребенок пытается как-то по-своему классифицировать предметы и явления, найти в них общие признаки и выявить различия. Систематизация представлений, отнесение к определенным категориям явлений и предметов, осмысливание их общности и различий представляют собой те новые интеллектуальные задачи, которые стремится решить ребенок. Очень часто при этом дети строят свои собственные «теории» происхождения и связи явлений. В этом проявляется все та же тенденция к самостоятельной деятельности, которая типична для всей жизни ребенка этого периода. Вопросы, задаваемые ребенком в связи с новыми, решаемыми им самим интеллектуальными задачами, являются одновременно показателем возросшей любознательности и попыткой привлечь взрослых на помощь при решении этих трудных задач.

Изучение детских вопросов показывает, что детская мысль в этот период направлена на дифференциацию и обобщение предметов и явлений окружающей действительности и является попыткой проникнуть в самую их суть. Дифференциация живого и неживого, природных явлений и общественных, исторического прошлого и современности, добра и зла и т. п. является той основой, на которой становится возможным более глубокое проникновение в каждую из областей действительности. На основе такой первичной дифференциации возникают первые общие представления о природных и общественных явлениях, как первый контур того, что очень условно может быть названо «мировоззрением» в том смысле, что в развивающихся в этот период общих представлениях начинают доминировать тенденции не к единичному факту, а к связям между отдельными явлениями.

Ж. Пиаже [239; 240] первый предпринял попытку раскрыть по содержанию представление ребенка о мире и о физической причинности. На основании ответов детей о причинах

разнообразных явлений природы Пиаже выделяет 17 различных типов причинных связей, имеющих место у детей. Все эти типы связей Пиаже объединяет в три больших периода. В первом периоде все объяснения являются психологическими, феноменалистическими, финалистическими или магическими (типы 1—4); во втором — к ним присоединяются артифициалистические, анимистические и динамические (5—9), а магические объяснения постепенно вытесняются; в третьем — постепенно исчезают все предшествующие формы и на смену им приходят рационалистические формы объяснений (10—17). Только в третьем периоде появляется настоящая причинность. Пиаже считает, что это происходит к 7—8 годам.

В отношении объяснения границ и признаков одушевленности в дошкольном возрасте, по Пиаже, господствует самая низшая стадия. Жизнь и сознание приписываются детьми всем предметам, которые обнаруживают какую-либо активность, или даже неподвижным, не подвергающимся воздействиям извне, т. е. дошкольники находятся во власти самого грубого анимизма, который изживается, по Пиаже, только в возрасте 11—12 лет. В отношении объяснения происхождения всего существующего дети до 6—7 лет находятся на стадии артифициализма. Предпричинность, анимизм и артифициализм — таковы, по мнению Пиаже, основные черты представлений ребенка-дошкольника о мире, его мировоззрение.

Анализ исследования Пиаже показывает, что он ставил детям вопросы, для ответов на которые у них заведомо не было никаких знаний. Но именно ответы на такие вопросы он считал типичными для характеристики той мыслительной работы, которую самостоятельно производит ребенок над явлениями действительности. Однако исключение знаний, полученных ребенком в процессе общения со взрослым, в принципе невозможно. Даже тогда, когда перед ребенком ставится вопрос, на который у него нет заведомо усвоенного ответа, и ребенок дает свой «оригинальный» ответ, его оригинальность является лишь кажущейся. В действительности этот ответ определен всей суммой имеющихся у ребенка представлений. Он просто переносит знания из одной сферы в другую, дает обобщения значительно более широкого характера, чем те, которые можно сделать на основе фактического содержания имеющихся у него знаний. Точно так же как ребенок не выдумывает сам причинных и рационалистических объяснений, он не выдумывает и анимистических, и артифициалистических. Последние — такой же продукт усвоения, как и первые. Это не значит, что взрослые дают ребенку заведомо ложные анимистические или артифициалистические представления. Нет, те представления, которые получает ребенок в общении со взрослыми и которые он усваивает, являются правильными в известных ограниченных пределах. Так, взрослый указывает ребенку, что птица живая, потому что она летает, или что мост и железную дорогу сделали люди. Это правильные представления. Однако, будучи перенесены самим ребенком на другие предметы, эти представления превращаются в анимистические и артифициалистические. Так, говоря, что самолет живой, потому что он движется — летает, а реки и горы сделаны руками человека, ребенок обнаруживает черты анимизма и артифициализма.

Можно предполагать, что если бы ребенок в качестве исходных получил другие по содержанию представления, то и характер переноса получился бы другой.

Совершенно очевидно, что особенности представлений детей о мире, указываемые Пиаже, являются результатом неправомерных

обобщений, которые самостоятельно производит ребенок. В их неправомерности, в недоучете специфических особенностей предметов и явлений и заключена основная слабость ребенка этого возраста; но в то же время в тенденции к обобщению, установлению связей — его сила и основная особенность. Эта тенденция, так ярко проявляющаяся у детей дошкольного возраста, составляет ту основу, на которой формируется первый абрис детского мировоззрения, первая самостоятельная попытка создать общую картину мира — природы и общества.

Возникновение элементарных форм познавательной деятельности во второй половине дошкольного возраста завершает умственное развитие в этом возрасте и является важнейшей предпосылкой для перехода к особому виду познавательной деятельности — к систематическому учению.

Суть умственного развития, происходящего в дошкольном возрасте, заключается в возникновении умственной деятельности на основе представлений, непосредственно не связанной с внешними предметными действиями, хотя и координированной с ними.

§ 7. Развитие личности ребенка в дошкольном возрасте

Общая теория развития личности ребенка-дошкольника

В нашей детской психологии серьезную попытку создать теорию развития личности ребенка дошкольного возраста предпринял А. Н. Леонтьев, опирающийся при этом на большой фактический материал, полученный как российскими, так и зарубежными авторами. Исходное положение этой теории состоит в том, что «изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его психики. Однако само по себе это место не определяет, конечно, развития; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, — это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней» [117, с. 411]. По мысли А. Н. Леонтьева, каждая стадия психического развития характеризуется определенным отношением ребенка к действительности. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение типа деятельности ребенка, его отношения к действительности.

Согласно этой теории, основной деятельностью дошкольника является игра, возникающая на грани раннего детства и дошкольного возраста. В специальной работе [116] подробно рассматривается развитие игры на протяжении дошкольного возраста и ее влияние на психику ребенка.

Обобщая результаты своих исследований, А. Н. Леонтьев дает следующую общую характеристику дошкольного детства: «Это период первоначального фактического склада личности, период развития личностных «механизмов» поведения. В дошкольные годы развития ребенка завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство деятельности и вместе с тем новое, высшее единство субъекта — единство личности. Именно поэтому, что период дошкольного детства есть период такого фактического складывания психологических механизмов личности, он так важен» [115, с. 4].

Начало формирования личности А. Н. Леонтьев связывает с появляющимся в начале дошкольного возраста и развивающимся на всем его протяжении соподчинением мотивов. Анализируя относящиеся к этому вопросу факты, он приходит к заключению, что характерной особенностью разных видов деятельности, возникающих в дошкольном возрасте, является то, что они все более побуждаются и направляются не отдельными, друг с другом не связанными мотивами, а системой взаимно соподчиненных мотивов.

Изменения, происходящие в общем строении деятельности ребенка этого возраста, А. Н. Леонтьев считает решающими и связывает с ними все психическое развитие дошкольника. Эти теоретические положения значительно углубляют наши представления о развитии личности ребенка в дошкольном возрасте. Большое значение имеет выделение соподчинения мотивов деятельности как центрального звена формирования личности. Однако в этой теоретической концепции не разработано еще одно важнейшее положение. Оно касается раскрытия новых взаимоотношений ребенка и взрослых (и общества), которые возникают в начале дошкольного возраста, а затем развиваются на протяжении всего этого периода, приводя к образованию таких отношений, которые типичны уже для школьного возраста.

Раннее детство характеризуется тем, что взрослый является центральным звеном той конкретной ситуации, в которой действует ребенок. Ребенок подражает взрослому, действует согласно его указаниям, вовсе не выделяя себя и свое поведение из совместной деятельности со взрослым. Лишь к концу раннего детства такая непосредственная связь со взрослыми начинает видоизменяться. Ребенок все более и более отделяет свои действия от действий окружающих людей. Он стремится теперь сам участвовать в жизни и деятельности взрослых. И на рубеже дошкольного детства это приводит к тому, что взрослые начинают выступать перед ребенком во всем своеобразии своих функций и отношений, становясь образцом поведения. Ребенок-дошкольник смотрит на взрослого как на образец; он начинает действовать «как большой». Поведение ребенка теперь опосредствуется его представлениями о действиях

и поведении взрослых людей (их отношениями к предметам и друг к другу).

На основе развития этого нового типа связи между ребенком и взрослым, когда последний выступает как образ, ориентирующий действия и поступки ребенка, формируются основные особенности личности дошкольника.

Соподчинение мотивов, на которое справедливо указывал А. Н. Леонтьев, есть лишь выражение столкновения между тенденцией ребенка к непосредственному действию и прямым или косвенным требованием взрослого действовать по заданному образцу. То, что называют произвольностью поведения, есть по существу не что иное, как подчинение своих поступков ориентирующему их образу как образцу; возникновение первичных этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. В ходе формирования произвольных действий и поступков у дошкольника происходит возникновение нового типа поведения, которое может быть названо личностным, т. е. таким, которое опосредствуется ориентирующими образами, содержанием которых являются общественные функции взрослых, их отношения к предметам и друг к другу.

Возникающие в дошкольном возрасте многообразные виды деятельности ребенка различаются не только по своему содержанию, но — и это главное — по отношениям

между ребенком и взрослым, по тому, в какой форме присутствует взрослый в той или иной деятельности. По характеру этих отношений могут быть выделены следующие типы деятельности ребенка.

Во-первых, это игра, в которой взрослый, его общественные функции и отношения к вещам и другим людям присутствуют опосредствованно, через роль, которую берет на себя ребенок. Поведение ребенка, его отношение к вещам и товарищам по игре (выполняющим функции других людей) опосредствованы ориентирующим его образом взрослого. Благодаря роли взрослого, взятой ребенком, и действенному ее воплощению он усваивает типичные формы отношений к вещам и другим людям. Вместе с тем происходит интенсивное формирование механизмов личностного поведения, т. е. механизмов подчинения своего поведения образу, данному в идеальной форме, в форме представления, как к образцу. Близко к игре стоят разнообразные формы так называемой творческой деятельности — рисование, лепка, конструирование.

Во-вторых, это различные, доступные детям этого возраста виды труда, особенно бытового, в которых ребенок вступает в отношения со взрослыми через результаты своей деятельности.

В-третьих, это организованные занятия, в которых взрослый организует деятельность ребенка через смысл предлагаемых заданий и их оценку. Вначале педагог присутствует здесь просто как

человек, который может предложить для выполнения нечто интересное по замыслу, помочь осуществить его и оценить выполненное, и только во второй половине дошкольного возраста возникает специфическое отношение к воспитателю как к учителю и к занятию как к учебному занятию. Выделяются чисто учебные задания и цели, и педагог теперь выступает как лицо, которое много знает и умеет и у которого можно многому научиться.

В-четвертых, это деятельность, связанная с выполнением различных режимных моментов, в которой отношения ребенка и педагога даны в непосредственной форме.

В самом начале дошкольного возраста все эти типы деятельности довольно близки друг к другу и их дифференциация происходит лишь постепенно. В процессе развития отношений между ребенком и взрослым и дифференциации всех видов его деятельности в дошкольном возрасте происходит: 1) возникновение и развитие соподчинения мотивов; 2) усвоение этических норм, 3) развитие произвольного поведения и, наконец, 4) формирование личного сознания.

Развитие соподчинения мотивов

Первичное соподчинение мотивов, возникающее в начале дошкольного возраста, развивается затем в двух направлениях: во-первых, в направлении формирования самого механизма соподчинения, во-вторых, в направлении усвоения ребенком новых, более высоких мотивов деятельности.

Вопрос о возникновении первичного соподчинения мотивов при переходе от раннего детства к дошкольному возрасту изучался не только К. М. Гуревичем [40] (основные

результаты его исследования мы уже изложили раньше, в § 1 настоящей главы), но и рядом других авторов.

По данным Н. М. Матюшиной [138], уже младшие дошкольники от 3 до 5 лет сравнительно легко справляются с выбором одного предмета из нескольких. Они спокойно и деловито подходят к выбору, а имеющиеся у них колебания непродолжительны. Дети могут обосновать свой выбор, а берут среди предметов именно то, чего у них в данный момент нет и что они хотели бы больше всего иметь.

Для выяснения возможности сдерживать свои непосредственные побуждения Н. М. Матюшина предлагала детям задачу, в которой непосредственные желания должны были ими сдерживаться под влиянием различных ограничительных мотивов. Ребенок должен был не смотреть на привлекательный предмет в течение определенного времени. В первой серии опытов в качестве мотива-ограничителя выступал запрет взрослого; во второй — получение поощрительной награды; в третьей — наказание в виде исключения из игры; наконец, в четвертой — собственное обещание ребенка. Результаты этих опытов представлены в табл. 76.

255

Таблица 76

Количество детей, сдерживающих непосредственные желания под влиянием различных «мотивов-ограничителей» (в %)
(по данным Н. М. Матюшиной)

Характер содержащихся мотивов	Возраст	
	3—5 лет	5—7 лет
Запрет взрослого	46,7	67,0
Поощрение — награда	66,7	100,0
Наказание — исключение	60,0	80,0
«Собственное слово»	46,7	80,0

Примечания: 1. Указано в % количество детей, справившихся с ограничением своего непосредственного желания в течение 5 мин; в сериях 2-й, 3-й и 4-й для старших детей — в течение 10 мин. 2. Запрет взрослого в 1-й серии выступает в чистой форме, во всех остальных сериях он дополнительно усилен другими мотивами.

Старшие дети гораздо легче сдерживают свои непосредственные побуждения, чем младшие. Под влиянием различных «мотивов-ограничителей» дети в разной степени могут подчинять себе непосредственные побуждения. Прямой запрет взрослого, не усиленный другими дополнительными мотивами, действует как наиболее слабый ограничитель непосредственных побуждений в обеих возрастных группах; дополнительный мотив поощрения действует сильнее мотива наказания. Мотив «собственного слова» является более действенным в старшем возрасте.

В одном варианте этих опытов дети должны были сдерживать свои непосредственные побуждения в присутствии других детей и взрослого (экспериментатора). В другом варианте они должны были делать то же самое, но вне контроля со стороны взрослых и вне коллектива детей. Оказалось, что в такой ситуации, по крайней мере, половина старших детей не сдерживала своих непосредственных побуждений. Присутствие других

детей и взрослого влияет на соподчинение мотивов и приводит к сдерживанию непосредственных побуждений.

На основании анализа своих наблюдений Н. М. Матюшина приходит к заключению, что у детей 3—5 лет мотив «поощрения и взыскания» является наиболее сильным; принцип «данного слова» начинает оказывать влияние, но еще очень слабо; чем продолжительнее борьба непосредственных желаний и «мотивов-ограничителей», тем больше шансов на победу желаний; мотивы морального характера начинают уже оказывать свое влияние на исход борьбы мотивов, но они гораздо слабее мотивов поощрения и порицания.

В отличие от младших детей у старших (5—7 лет) отмечается преобладание обдуманных действий над импульсивными. При выборе большую роль, чем у младших, играют мотивы рассудочного характера. Самообладание, подавление непосредственных желаний хотя и является еще трудным, но становится уже вполне возможным. Желания преодолеваются значительно успешнее и не только ради награды, поощрения или порицания, но и по мотивам более высокого содержания. В борьбе с другими побуждениями мотивы морального характера выступают отчетливо. Большую роль в старшем дошкольном возрасте начинают играть и мотивы самолюбия, соперничества, соревнования.

Исследование Н. М. Матюшиной показывает, что на протяжении дошкольного возраста не только формируется соподчинение мотивов, но и возникают новые мотивы, среди которых особенно важную роль начинают играть мотивы морального содержания.

Некоторые материалы о соподчинении мотивов при выполнении задач, требовавших преодоления некоторых трудностей и связанных с переживаниями успеха или неуспеха, имеются в исследовании А. Н. Голубевой [35]. Детям дошкольного возраста (3—7 лет) предлагались задачи, в которых требовалось достигнуть намеченной цели. Первая задача носила игровой характер, ее цель заключалась в том, чтобы найти спрятанный флажок. Выигрывала команда, нашедшая большее количество флажков; вторая задача состояла в том, чтобы изготовить куклу для последующего представления в кукольном театре или сумочку в подарок маме; в третьей задаче ребенок должен был из элементов мозаики сконструировать флажок (была предусмотрена возрастающая трудность задачи для младших, средних и старших детей).

Различные задачи в разных возрастах имели и разную побудительную силу. Для младших детей (3—4 года 6 мес.) составление флажка имело наименьшую побудительную силу; для старших (5 лет 6 мес. —7 лет), наоборот, наиболее благоприятной для проявления настойчивости оказалась деятельность, связанная с решением именно этой задачи; для средних детей наибольшей побудительной силой обладала задача по изготовлению кукол для театра.

Подчинение своей деятельности при поисках флажка интересам коллектива детей в разных возрастных группах играет различную роль. Младшие дети еще не могут руководиться в своей деятельности интересами коллектива, для них основное значение имеет личный выигрыш; у значительной части детей средней группы интересы коллектива уже выступают как побудительный мотив; у старших детей эти мотивы становятся еще более эффективными. Все дети этой группы действовали не ради личного интереса, а ради обеспечения успеха всей своей команде.

Большой интерес представляют полученные А. Н. Голубевой данные о влиянии успеха и неуспеха на проявления настойчивости.

257

У младших детей успех, так же как и неуспех, не оказывает сколько-нибудь значительного влияния на преодоление трудностей и проявление настойчивости. Дети средней группы уже оценивают успех и неуспех своей деятельности и переживают их. Неуспех, поражение влияют на них отрицательно, не стимулируют продолжения деятельности и проявления настойчивости; успех, удача влияют положительно. У старших детей успех продолжает оставаться хорошим стимулом к преодолению трудностей; наряду с этим у части детей и неуспех оказывает стимулирующее действие; потерпев неудачу, дети не прекращают деятельности, а с еще большей энергией пытаются преодолеть трудности. Некоторые дети, потерпев неудачу, просят дать им возможность еще раз испробовать свои силы. У части детей появляется интерес к самому процессу преодоления трудностей, и они просят дать им задачу посложнее. Новым в поведении детей старшего дошкольного возраста является сознание того, что отступление перед трудностями, «сдавание», как они говорят, характеризует их с отрицательной стороны. Поэтому большинство детей этого возраста упорно отказываются «сдаться» даже после того, как они фактически прекратили выполнение начатой ими деятельности. Можно предположить, что это связано с появлением в этом возрасте самооценки, которая начинает выступать как мотив, побуждающий к деятельности.

Приведенные материалы показывают, что в качестве мотивов могут выступать содержание самой деятельности, ее общественное значение, успех и неуспех в ее проведении, наконец, личные достижения (самооценка). Все эти мотивы могут вступать при осуществлении деятельности в самые разнообразные отношения, находиться в соподчинении или антагонизме.

В зависимости от конкретных условий воспитания и отношений, складывающихся у ребенка со взрослыми, на первый план могут выступать одни или другие мотивы, подчиняя себе остальные. Так, у одного ребенка могут выступать в качестве ведущих и подчиняющих себе другие — мотивы непосредственного интереса к содержанию деятельности, у другого — мотивы общественного значения, у третьего — мотивы «самооценки». Такое соотношение может быть более или менее устойчивым и проявляться по-разному, в разных видах деятельности и в разных условиях. Различные по своему содержанию мотивы выступают и в разных типах деятельности ребенка-дошкольника.

Я. З. Неверович [147] изучала мотивы трудовой деятельности детей дошкольного возраста. В своем исследовании она предлагала одно и то же трудовое задание при различных мотивировках детям различных возрастных групп (3 года — 6 лет 6 мес.) и наблюдала, как будет изменяться характер деятельности и стремление к достижению конечного результата в зависимости от содержания мотивов. Детям предлагались два задания — сделать салфеточку и сделать

258

флажок при следующих мотивировках: 1) для мамы, 2) для малышей, 3) для последующей игры, 4) ради игрового изображения труда взрослых, 5) для удовольствия от самого процесса деятельности. Оба задания были вполне доступны детям. Показателями влияния различных мотивов на трудовую деятельность детей являлись длительность трудовых

усилий, качество выполненного задания, доведение его до конца, отношение детей к изготовленному предмету.

В предложенных заданиях между мотивами, т. е. между тем, ради чего ребенок должен был выполнять задание, и содержанием задания существовали определенные отношения. В одних, например при изготовлении флажка, для малышей содержание задания прямо связано с тем, ради чего ребенок должен сделать флажок, в других — эта связь или совсем отсутствует, или не так очевидна для ребенка.

Даже самые младшие дети оказались очень чувствительными к соотношению между содержанием трудового задания и мотивом деятельности, т. е. тем, ради чего это задание выполняется,

В табл. 77 приведены данные о характере мотивов у детей разных возрастов при изготовлении салфетки и флажка в подарок маме.

В то время как изготовление салфеток в подарок маме принимается и доводится до конца большинством детей (причем даже некоторыми самыми младшими из них), изготовление флажка в подарок маме не принимается большей частью даже самых старших детей и мотив, предложенный взрослым, фактически подменяется другими мотивами.

Если связь между общественным по своему содержанию мотивом — изготовить предмет для других — и содержанием выполняемой работы для ребенка очевидна, то уже и для самых младших детей этот мотив приобретает большую побудительную силу.

Таблица 77

Количество детей, изготовлявших салфетку и флажок в подарок маме (по разным мотивам) (в %)
(по данным Я. З. Неверович)

Возраст детей	Изготовление салфетки			Изготовление флажка		
	Отказ от выполнения задания	Стремление надергать ниток побольше	Сделать подарок маме	Чтобы постолярничать	Сделать флажок для себя	Сделать флажок для дома
3—4 года	42,8	28,6	28,6	71,4	28,6	—
4—5 лет	14,3	35,7	50,0	42,8	42,8	14,4
5—6 лет	—	20,0	80,0	13,3	66,7	20,0

259

Таблица 78

Количество детей, изготовлявших салфетку и флажок в подарок младшим детям (по разным мотивам) (в %)
(по данным Я. З. Неверович)

Возраст детей	Изготовление салфетки			Изготовление флажка		
	Отказ от выполнения задания	Стремление надергать ниток	Сделать подарок маме	Чтобы постолярничать	Сделать флажок для себя	Сделать флажок для дома

		побольше				
8—4 года	71,4	28,6	—	—	21,4	78,6
4—5 лет	64,3	21,4	14,3	—	—	100,0
5—6 лет 6 мес.	46,7	13,3	40,0	—	—	100,0

Это ясно выступает при сравнении данных, приведенных в предыдущей таблице, с данными табл. 78.

Таким образом, при изготовлении флажка в подарок младшим все дети, даже самые младшие (за небольшим исключением), принимают задание, и этот мотив оказывается достаточно действенным. Интересно отметить полное отсутствие процессуальных мотивов у самых младших и средних детей. Это свидетельствует о том, что общественный по своему содержанию мотив в этих условиях подчиняет себе процессуальные мотивы, которые со своей стороны поддерживают основной мотив.

Исследование Я. З. Неверович показывает, что общественные по своему содержанию мотивы выполнения трудовой задачи в своей простейшей форме, в форме стремления сделать нечто полезное для другого человека, начинают складываться очень рано — уже в дошкольном возрасте. Такого рода мотивы могут приобрести для ребенка-дошкольника значительную побудительную силу, большую, чем мотивы личной пользы или интерес к внешней, процессуальной стороне деятельности. Общественные по своему содержанию мотивы возникают не спонтанно, а усваиваются детьми в процессе их деятельности под руководством взрослых. Для того чтобы они были усвоены и приобрели побудительную силу, подчинив себе другие мотивы, необходимы некоторые условия, в частности важно, чтобы между мотивом и содержанием выполняемого ребенком задания существовала понятная для ребенка связь, соответствующая практике его взаимоотношений между людьми.

Рассмотрим также данные исследования Я. З. Неверович при выполнении детьми трудового задания в процессе игры «в мастерскую» (табл. 79).

Полученные в этой серии опытов результаты работы детей являются наиболее высокими во всем исследовании. Ни один ребенок

Таблица 79

Количество детей, имеющих разные результаты работы при игре «в мастерскую» (в %)
(по данным Я. З. Неверович)

Возраст детей	Изготовление салфетки					
	Отказ от задания	Неоконченная работа	Салфетки высокого качества	Отдельныеи столярные операции	Условное изготовление флажка	Флажок высокого качества
3—4 года	—	64,3	35,7	—	—	100,0
4—5 лет	—	42,8	57,2	—	—	100,0
5—6 лет 6 мес.	—	6,7	93,3	—	—	100,0

не отказался от работы; все дети, даже самые маленькие, стремились довести работу до конца; не было ни одного ребенка, деятельность которого побуждалась бы мотивами процессуального характера.

На первый взгляд полученные данные кажутся парадоксальными. Казалось бы, что именно в этой ситуации процессуальные мотивы должны выступить на первый план, а все изготовление предмета приобрести «условный» характер, при котором дети повозились бы с инструментами и материалами и предложили бы в качестве конечного продукта нечто «символизирующее» его. Полученные материалы опровергают такое предположение и вместе с тем представление об игре как деятельности, в которой господствуют процессуальные мотивы.

В игре «в мастерскую» дети брали на себя роли рабочих. Основным мотивом, побуждавшим их деятельность, было возможно лучше, «как на самом деле», выполнить эти роли. Это и определяло отношение детей как к процессу работы, так и к конечному ее продукту.

Ребенок, приняв на себя роль рабочего, воспроизводит серьезные, трудовые взаимоотношения взрослых, и он сам и его товарищи требуют правдивого — «как на самом деле» — воспроизведения действительности. Деятельность приобретает развернутый характер, между детьми налаживаются трудовые взаимоотношения, появляются требовательное отношение к качеству работы, критичность к себе и к другим, взаимопомощь, а также удовлетворение от хорошо сделанной работы.

Основным мотивом деятельности детей в данной игре, как, впрочем, и во всякой другой развернутой игре, является возможно лучшее выполнение взятой на себя роли. Этот мотив подчиняет себе все остальные непосредственные побуждения ребенка и является доминирующим.

261

Большой интерес в связи с этим представляет вопрос о возникновении специфических мотивов ролевой игры и их соподчинении. В работе Л. С. Славиной [183] появление мотивов изучалось при переходе от манипулятивно-предметной игры к ролевой. Возникновение ролевой игры связано с зарождением новых мотивов — действовать, «как взрослый». Однако на самых ранних ее стадиях игра хотя и может осуществляться только при наличии этих новых мотивов, однако они еще не подчиняют себе весь ход игры, не определяют содержания действий, которые по-прежнему носят манипулятивно-предметный характер и определяются непосредственными побуждениями предметной ситуации. Лишь постепенно, в ходе развития ролевой игры мотив («как взрослый») подчиняет себе непосредственные побуждения.

Всякая ролевая игра полна конфликтов, в которые вступают между собой мотив выполнения взятой на себя роли и всевозможные непосредственные побуждения, возникающие по ходу игры. В ряде исследований было установлено, что взятие ребенком на себя роли создает особо благоприятные условия для подчинения правилам и более высоким мотивам его непосредственных побуждений и мимолетных желаний.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходят существенные сдвиги в развитии мотивационной сферы ребенка. Возникают новые типы деятельности и новые мотивы; происходит интенсивное усвоение мотивов, характерных для отношений взрослых людей

к деятельности и друг к другу; возникает соподчинение мотивов и непосредственных побуждений.

Усвоение первичных этических норм ребенком-дошкольником

В дошкольном возрасте начинают усваиваться первые этические оценки, на основании которых происходит разделение детьми всех поступков на хорошие и плохие. Эту возможность усвоения детьми вначале еще диффузных этических оценок подметил В. Маяковский, написавший для детей чудесное стихотворение «Что такое хорошо и что такое плохо?».

Первоначальная слитность непосредственного эмоционального отношения к человеку и этической оценки его поступков проявляется в восприятии детьми дошкольного возраста литературных произведений, А. В. Запорожец [57], обобщая материалы исследований, посвященные анализу восприятия детьми-дошкольниками литературных произведений, показал, что маленький ребенок с необычайной непосредственностью и эмоциональностью проникается сочувствием к положительным героям художественного произведения. Малышей не удовлетворяют неопределенные ситуации, когда неизвестно, кто «хороший», а кто «плохой». Они стремятся сразу же выделить положительных героев, безоговорочно принимают их позиции и становятся в резко отрицательное отношение

ко всем, кто препятствует осуществлению замыслов этих героев. Делается это детьми с такой прямолинейностью, что иногда даже неодушевленные предметы подвергаются суровой оценке, когда ребенок не находит подходящего живого персонажа, на которого можно было бы возложить ответственность за случившееся.

Младшие дошкольники еще недостаточно осознают основания своего отношения к героям произведения и просто оценивают их как хороших или плохих, старшие — уже аргументируют свои оценки, указывая на общественное значение того или иного поступка. Возможность перехода от немотивированной оценки к мотивированной моральной оценке связана с развитием у детей дошкольного возраста внутреннего мысленного сопереживания и содействия героям литературных произведений. Возникновение в дошкольном возрасте внутреннего действия в воображаемых условиях позволяет ребенку активно пережить событие и поступки, в которых он сам непосредственно участия не принимал, и через это осмыслить мотивы поступков и дифференцировать свое эмоциональное отношение и моральную оценку.

Н. А. Циванюк [210] выясняла особенности моральной оценки и обоснования детьми поступков сказочных героев, а также особенности эмоционального отношения детей к персонажам сказки. Уже самые младшие дети (3 года — 3 года 6 мес.) дают в основном правильную, соответствующую действительности оценку действий героев сказки. Эта моральная оценка не является результатом понимания сюжета сказки и поступка героя, а возникает на основе переноса общего эмоционального отношения ребенка к персонажу в целом на его конкретные поступки, описанные в той или иной сказке. В народных сказках носителями положительных качеств и поступков почти постоянно являются одни и те же персонажи, например медведь, а отрицательных — волк или другие. Так как в предшествующей жизни у детей создается положительное отношение к первым и отрицательное ко вторым, то именно на этом основании, а не благодаря пониманию моральная оценка поступков этих персонажей детьми в большинстве случаев оказывается правильной. К тому же у младших дошкольников вообще нет еще расчленения общего

эмоционального отношения и моральной оценки. Более того, есть все основания предполагать, что общее эмоциональное отношение определяет собой и моральную оценку. «Он поступает хорошо, потому что он хороший, я его люблю, он мне нравится» — так можно было бы обозначить отношение между моральной оценкой и эмоциональным отношением на самом раннем этапе развития моральных представлений. Однако уже в этом возрасте у некоторых детей появляется несовпадение между оценкой поступка и эмоциональным отношением к герою: «Хорошо или плохо поступил медведь? — Плохо. — Почему он плохо сделал? — Потому что раздавил теремок. — Тебе медведь

нравится или нет? — Нравится. Я люблю мишек». Это является симптомом дифференциации непосредственного эмоционального отношения и моральной оценки поступка.

На следующей ступени дошкольного возраста (4—5 лет) у детей начинают формироваться моральные понятия «хорошо» и «плохо». Дети относят поступки к этим первичным моральным категориям и на этом основании дают им моральную оценку. Эмоциональное отношение не просто совпадает с моральной оценкой, но подчиняется ей и ею обосновывается. Развитие здесь заключается в том, что обоснование моральной оценки и отнесение поступка к хорошим и плохим все больше опираются на проникновение во взаимоотношения сказочных героев, т. е. поступок берется в его отношении не только к тому, кто его произвел, но и к тому, на кого он направлен.

В исследовании О. И. Соловьевой [186] содержатся некоторые материалы по этому вопросу, относящиеся к детям старшего дошкольного возраста. О. И. Соловьева отмечает, что они чрезвычайно интересуются волшебными сказками. Вопросы и пересказы детей свидетельствуют о том, что их интересует поведение персонажей, их взаимоотношения, смысл и мотивы поступков, восстановление нарушенной справедливости. Центром детского внимания и интереса является сказочный герой. Судьба героя волнует детей, и они следят за ней с неослабевающим интересом. Особенно интересуют детей удачи героя. Все, что мешает ему, вызывает у них отрицательное отношение. Горячие симпатии детей к положительным героям, сострадание к невинно гонимым, возмущение коварством, жестокостью отрицательных персонажей, удовлетворение актом возмездия, углубление положительных образов в пересказах — все это говорит о том, что моральная сторона волшебных сказок воспринимается детьми правильно, они понимают, где добро и зло, и со всей силой непосредственных эмоций встают на сторону добра.

Эти данные, хотя и косвенно, все же указывают, что на протяжении дошкольного возраста у детей происходит интенсивное усвоение моральных представлений. Формирование этических оценок, а следовательно, и представлений, по-видимому, идет по пути дифференцирования диффузного отношения, в котором слиты воедино непосредственное эмоциональное состояние и моральная оценка. Постепенно в результате усвоения содержания моральных оценок последние все более отделяются от непосредственного эмоционального отношения и начинают определять его.

Но важно не только то, как развиваются моральные представления детей, а как они сами подчиняют свое поведение этическим нормам. Этому вопросу было посвящено исследование Р. Н. Ибрагимовой [65], в котором изучались зачатки чувства долга у детей от 2 до 7 лет во взаимоотношениях с младшими детьми, со своими

сверстниками и со взрослыми (воспитателями). Ребенок в экспериментальной ситуации должен был выполнить то или иное правило; при этом констатировалось не только его выполнение, но и отношение детей к своему действию.

Поступки детей самого младшего возраста (2—3 года) характеризуются тем, что они, как правило, совершают их по непосредственному указанию и побуждению взрослых, в порядке выполнения их требований. Эти дети ограничивают свои желания очень редко; в большинстве случаев они делают то, что им интересно, занимательно, отвечает их «хочу» и не требует особых усилий. Совершая положительные поступки, эти дети не осознают их необходимости, не отдают себе отчета в их значении для других людей, не расценивают их как «должные» поступки.

Зачатки чувства долга возникают у детей уже на границе раннего детства и дошкольного возраста под влиянием оценки взрослыми поступка, совершенного ребенком. На основе моральной оценки взрослых дети устанавливают связь между оценкой «хорошо» или «плохо» и своим действием и начинают относить свои поступки к хорошим или плохим. Первичное чувство удовольствия, связанное с оценкой взрослых, получает новое содержание, становясь чувством, связанным с понятием «хорошо». Под влиянием моральной оценки происходит перестройка и содержания отрицательных переживаний.

Таким образом, положительная оценка действий ребенка со стороны взрослых дает новое направление его переживаниям. Чувство удовлетворения, возникающее при этом, в известной мере вызывается уже отнесением своих поступков к категории хороших.

Реакция ребенка на моральную оценку его поступков со стороны взрослых, заключающаяся в переживании им удовлетворения при положительной и неловкости при отрицательной оценке, в более или менее отчетливой форме наблюдается в конце раннего детства и в начале дошкольного возраста и может считаться зародышем чувства долга.

Р. Н. Ибрагимова подчеркивает, что первые поступки, объективно заключающие в себе выполнение некоторых, пусть самых элементарных этических норм у детей конца раннего детства, возникают на основе чувства симпатии или сочувствия. В дошкольном возрасте среди средних и даже старших детей при выполнении требования отдать игрушку другому ребенку это чувство симпатии также продолжает играть большую роль. Дети в возрасте 4—5 лет охотно и без сожаления отдают игрушку детям, к которым питают симпатию. Только в одном случае из 27 отмечено чувство явного неудовольствия. Детям, к которым ребенок не питает такого чувства симпатии, он не отдает игрушек или отдает их крайне редко с чувством неудовлетворения. Среди старших дошкольников

(6—7 лет) количество детей, отдающих игрушку другим, к которым они не питают чувства симпатии, возрастает, но ни в одном случае не было замечено, чтобы этот поступок сопровождался ярко выраженным удовлетворением и совершался охотно.

В связи с тем что чувство симпатии играет существенную роль в возникновении моральных чувств, представляет интерес вопрос о возникновении его у детей раннего возраста. Этому посвящено специальное исследование Н. И. Лысенко [129]. На основе наблюдений автор приходит к заключению, что чувство симпатии у ребенка первого года жизни представляет непосредственную эмоциональную реакцию, которая связана со взрослым человеком и его отношением к ребенку. Поэтому чувство симпатии прежде всего проявляется по отношению к тем людям, которые ухаживают за ребенком,

удовлетворяя его потребности, доставляя ему удовольствие. У ребенка 2—3 лет симпатия проявляется в форме отказа от личного удовольствия и желания в пользу лица, которое вызывает сочувствие. Сначала это происходит на основе указаний со стороны взрослого, а затем, на третьем году жизни, наблюдаются и самостоятельные проявления. Возникают и более сложные выражения чувства симпатии — сочувствие, помощь, заботливость, предупредительность, защита и т. д.

Н. И. Лысенко показала, что симпатия в более сложных формах возникает на основе обучения взрослыми проявлениям этого чувства, поступкам, в которых оно содержится. Таким образом, чувство симпатии и формы его проявления являются усвоенными формами отношений к другим людям и сверстникам.

Р. Н. Ибрагимова, приняв за первые проявления чувства долга радость, удовлетворение или смущение, неловкость или вину при выполнении правил взаимоотношений между детьми, установила, что такие проявления распространены довольно широко у детей среднего и старшего дошкольного возраста. Причем чувство долга раньше проявляется по отношению к сверстникам и взрослым и позже — по отношению к малышам.

Характерно, что у детей среднего дошкольного возраста чувство долга проявляется в поступках по отношению к узкому кругу лиц. Можно предполагать, что чувство долга здесь еще не совсем отделилось от чувства симпатии. В старшем дошкольном возрасте оно распространяется на гораздо более широкий круг лиц. Особенно показательно, что в этом возрасте ярко проявляются зачатки чувства долга в поступках по отношению к малышам. Требование заботливого отношения к маленьким, как и другие правила поведения с моральным содержанием, начинают восприниматься ими как обязанности старших по отношению к младшим.

Таким образом, дошкольный возраст является тем периодом, в котором возникают первые этические нормы поведения и формируются связанные с ними моральные переживания. Усвоение

детьми-дошкольниками этических норм и формирование моральных чувств является важным моментом этого общего процесса активного проникновения ребенка в жизнь взрослых людей, в их взаимоотношения, в смысл их деятельности и поступков.

Все описанные особенности жизни и развития детей дошкольного возраста полностью опровергают представление о том, что будто бы им недоступна никакая другая этика, кроме этики эгоцентризма. Представление о дошкольнике как асоциальном существе, чуждом каких бы то ни было этических норм, которому недоступны никакие моральные чувства и который руководствуется в своей жизни только чувством собственного удовольствия, опровергается имеющимися фактическими материалами. Вместе с тем опровергаются и представления о каких бы то ни было врожденных моральных чувствах. Моральные чувства формируются и усваиваются в процессе деятельности и взаимоотношений детей под руководством взрослых.

Особенно важно подчеркнуть усвоение детьми дошкольного возраста чувства долга, связанного с выполнением моральных правил взаимоотношений между людьми. Возникновение чувства долга во взаимоотношениях с другими людьми (взрослыми, сверстниками, младшими) и формирование чувства долга в качестве мотива деятельности

имеют важнейшее значение для перехода ребенка в будущем к обязательной деятельности с правилами, какой является школьное обучение.

Развитие произвольного поведения ребенка-дошкольника

На протяжении дошкольного возраста происходит не только рост количества приобретаемых движений и двигательных умений, но и существенные качественные сдвиги в их осуществлении и усвоении. Возникают и интенсивно формируются орудийные операции; значительно возрастает роль различных видов ориентировки в осуществлении и усвоении двигательных навыков. Существенные сдвиги происходят и в умственных процессах, в частности возникают элементы произвольности в процессах восприятия.

В дошкольном возрасте, как это было показано выше, происходит, во-первых, формирование новых мотивов деятельности и возникает их первичное соподчинение, во-вторых, усвоение этических норм поведения и моральных чувств, оказывающих регулирующее влияние на поступки ребенка. Все эти преобразования находят свое отражение в качественном изменении всего поведения ребенка-дошкольника.

З. В. Мануйленко [137] исследовала вопрос о развитии произвольного поведения у детей дошкольного возраста. Изучалось умение детей длительно сохранять заданную позу, не изменяя ее (ребенок должен был принять позу «часового» и удерживать ее возможно дольше).

В первой серии опытов ребенок должен был по заданию взрослого удерживать определенную позу в присутствии экспериментатора. Задача ставилась таким образом, чтобы у ребенка не возникла мысль, что поза, которую он принимает, есть поза «часового». Во второй серии дети выполняли ту же задачу, но не в отдельной комнате, как в первой серии, а в помещении, где находились другие дети. В третьей серии удерживание позы связывались с ролью «часового», которую ребенок должен был выполнить в игре. В четвертой серии ребенок выполнял задачу по длительному сохранению позы, не принимая непосредственного участия в игре в качестве «часового», а лишь показывая, умеет ли он достаточно долго и хорошо стоять «на часах». В пятой серии ребенок должен был сохранять позу, выполняя роль «часового» в игре, но вне общения с коллективом играющих детей. Ребенок был включен в игру как бы только «идеально»; он выходил из-под контроля детского коллектива. Наконец, в шестой серии выполнение задачи ставилось в условия своеобразного соревнования: дети показывали, кто из них может дольше сохранять требуемую позу. В исследовании участвовали дети всех возрастных групп детского сада. Его общие результаты приведены в табл. 80.

Приведенные данные показывают, что, во-первых, во всех сериях опытов длительность сохранения позы с возрастом увеличивается; во-вторых, в среднем дошкольном возрасте имеются значительные колебания в длительности сохранения позы в зависимости от условий; в-третьих, колебания в длительности сохранения позы в старшем дошкольном возрасте (6—7 лет) становятся значительно меньшими; в-четвертых, во всех возрастах, за исключением самого старшего, наибольшая длительность сохранения позы наблюдается при выполнении роли в игре внутри детского коллектива; в-пятых, в старшем дошкольном возрасте наибольшая

Таблица 80

Средняя длительность сохранения позы при различных условиях выполнения задания, с
(по данным З. В. Мануйленко)

Возраст детей	Серии опытов					
	I	II	III	IV *	V *	VI *
3—4 года	18	12	83	—	—	—
4—5 лет	135	41	257	24	26	132
5—6 лет	312	175	555	147	395	494
6—7 лет	720	660	720	720	720	900

268

длительность сохранения позы наблюдается в условиях соревнования; наконец, эти данные показывают, что в самом младшем возрасте (3—4 года) еще нет произвольного управления своим поведением — об этом говорят очень низкие показатели во всех сериях и то, что выполнение ребенком роли хотя и повышает показатели, но не создает условий для достаточно длительного удержания позы.

Наибольший интерес представляет сравнение первой, третьей и шестой серий (вторая, четвертая и пятая серии являются лишь дополнительными к этим основным сериям). Данные по этим трем основным сериям показывают, что уже в возрасте 4—5 лет можно говорить о наличии произвольного управления своим поведением. Как указывает З. В. Мануйленко, такое управление опирается на те психологические условия, которые связаны с содержанием поведения ребенка. Он длительно удерживает позу «часового» потому, что принимает на себя соответствующую роль, благодаря этому сохранение позы становится содержанием его поведения. Можно сказать, что управление собой здесь опосредствовано отношением к принимаемому на себя поведению, к его содержанию, выраженному в роли кого-то, в выполнении чьей-то функции, по существу всегда социальной.

Произвольное поведение ребенка опосредствуется определенным представлением. При этом существенно не то, в какой форме дано это представление — в форме ли обобщенного правила взаимоотношений, или в форме поведения конкретного лица, важно то, что образ поведения другого человека впервые начинает выступать для дошкольника как регулятор его поведения.

То обстоятельство, что этот ориентирующий поведение образ сначала дан в конкретной, наглядной форме, не меняет существа происходящих в поведении ребенка изменений, а говорит лишь о том, что усвоение образов, ориентирующих поведение, проходит определенный путь от конкретных и наглядных до все более обобщенных и отвлеченных. На этой основе происходят качественные изменения в поведении — из непосредственного оно становится опосредствованным нормами и правилами поведения, происходит овладение своим поведением. Впервые у ребенка возникает вопрос о том, как надо себя вести. Это означает переход от импульсивного поведения к личностному, от простых действий к поступкам и действиям, регулируемым самим ребенком, через усвоенный образ поведения другого человека или других людей.

Личностное поведение проходит длительный путь своего формирования. Как показывают данные четвертой и пятой серий исследования З. В. Мануйленко, у детей 4—5 лет

регулирование своего поведения не может осуществляться, если образ дан в отвлеченной «идеальной» форме и не поддерживается реальными отношениями с другими детьми (когда образ дан в «идеальной» форме и не поддержан соучастниками игры, показатели сохранения позы

269

очень низки — всего 26 с). Только в условиях, когда образ дан в наглядной и конкретной форме и поддерживается контролем со стороны соучастников игры, он ориентирует поведение ребенка. В этом — слабость новой, еще не окрепшей формы поведения.

Хотя наилучшие результаты по-прежнему имеют место при выполнении ребенком роли в игре, однако происходит значительное повышение показателей в условиях соревнования. Ситуация игры не имеет уже главного значения. Для произвольного сохранения позы не обязательно, чтобы поведение прямо вытекало из конкретного содержания роли, которую принимает на себя ребенок. Об этом говорят относительно высокие показатели сохранения позы в условиях первой серии, когда ребенок выполняет прямое задание. Если все же они значительно ниже показателей третьей серии (игра), то это означает, что задача управления своим поведением вне игровой роли остается для ребенка этого возраста более трудной.

Существенно важным для понимания изменений, происходящих в поведении дошкольника, является увеличение времени сохранения позы в пятой серии: с 26 с в предшествующем возрасте оно поднимается до 395 с, превышая показатели первой серии (312 с) и вплотную подходя к показателям шестой серии (494 с). Это является указанием на то, что образ, регулирующий поведение, может быть дан уже в более обобщенной и отвлеченной форме, и для того, чтобы ребенок мог руководствоваться им, нет необходимости в поддержке со стороны соучастников игры. Можно предполагать, что из процесса управления своим поведением как бы выпадает одно звено — внешний контроль со стороны других детей — участников совместной игры.

Наконец, в старшем возрасте (6—7 лет) время сохранения детьми позы во всех сериях уравнивается и только в шестой серии оно выше, чем во всех остальных. Это является показателем того, что даже данный в отвлеченной словесной форме образ легко становится регулирующим поведение и для осуществления этой его функции нет необходимости в поддержке ни со стороны наглядного содержания, ни со стороны конкретных взаимоотношений с другими детьми. Значительное повышение времени сохранения позы в шестой серии (в условиях соревнования) показывает, что в поведении детей возникло и нечто новое. Оно заключается в том, что управление своим поведением приобретает особый «внутренний механизм». Если раньше произвольное владение собой было прямо опосредствовано отношением ребенка к принимаемому им на себя поведению, связанному с выполнением им роли (в наших условиях — игровой), то теперь возникает обратное отношение. Ребенок регулирует свое поведение через отношение к себе, «своим» возможностям. Это отношение по своей природе является также социальным. Дети этого возраста продолжают «испытывать себя» и после того, как они выполнили задачу, поставленную перед ними в эксперименте.

270

Такой «механизм» поведения характеризует высшую форму произвольности, возможную в дошкольном возрасте. Управление своим поведением становится предметом сознания ребенка. Это означает новую ступень в его развитии, ступень формирования личного

сознания, предметом которого являются место ребенка в системе отношений с другими людьми и его собственные возможности. Возникновение личного сознания органически связано с формированием произвольного управления собственным поведением.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходят качественные изменения в поведении ребенка: произвольно управляемыми становятся поведение в целом, поступки ребенка, а не только отдельные его действия. Поведение ребенка сначала опосредствуется образами, данными в конкретной форме поведения другого человека, а затем все более и более обобщенными образами, выступающими в форме словесно формулируемого правила или нормы. Можно предполагать, что в дальнейшем управление своим поведением приобретает характер акта, опирающегося на сугубо внутренний образ — представление о том, как нужно действовать в той или иной ситуации сообразно требованиям других людей.

Процесс усвоения ребенком правил и норм, которыми он руководствуется при управлении своим поведением, изучался в работе В. А. Горбачевой [38]. Основное внимание она обратила на изучение жалоб детей на нарушение правил, полагая, что в них находит отражение процесс усвоения правил. Анализ жалоб детей позволил разделить их на две большие группы: 1) жалобы пострадавших, в которых ребенок говорит о незаслуженной обиде со стороны других детей; 2) жалобы-заявления, при которых жалующийся не является пострадавшим, а просто говорит о нарушении одним из товарищей каких-либо правил или норм поведения. Эти виды жалоб различаются и по содержанию. В первых вскрываются нарушения правил взаимоотношений между детьми, во вторых констатируется нарушение широкого круга бытовых правил детского сада.

На основе длительных наблюдений и анализа поведения детей и их заявлений В. А. Горбачева пришла к следующим основным выводам, характеризующим усвоение бытовых правил.

1. Дети младшей группы (3—4 лет) неосознанно пользуются заявлениями для установления правильности собственного поведения. Так же неосознанно они соотносят поведение (по правилам) товарищей со своим собственным. Собственная линия поведения по правилам выделяется только в действии. В сознании же выделяется лишь поведение (по правилам) товарищей.

2. Дети средней группы выделяют уже и собственное поведение по правилам. Они сознательно соотносят свое поведение с поведением товарищей. Однако правило как таковое выделяют только отдельные дети и в редких случаях.

3. Семилетние дети четко дифференцируют как поведение товарищей, так и свое собственное. Вместе с тем они осознанно выделяют сами правила и начинают ими руководствоваться. Поведение становится более свободным и устойчивым. Дети влияют на поступки и действия друг друга, требуя выполнения правил, и могут принимать правила, даваемые педагогом в обобщенном виде (в форме инструкции).

Освоение правил взаимоотношений происходит значительно труднее, чем освоение бытовых правил. Оно требует знания прав и обязанностей, лежащих в основе правил, и способности подчинять им свои действия и поступки. Выполнение даже самых простых правил взаимоотношений требует от ребенка большой выдержки и внутренней активности.

Анализ детских жалоб показал следующее.

1. В младшей группе в результате воспитательной работы на смену «самочинным» расправам с обидчиками приходят первые детские жалобы. Их появление означает начало освоения наиболее сложного для малышей круга правил взаимоотношений.

2. Освоение правил взаимоотношений является длительным процессом, протекающим на протяжении всего пребывания детей в дошкольном учреждении. Оно тесно вплетено в ход общего развития ребенка и обусловлено воспитательными воздействиями.

3. Освоение правил взаимоотношений детьми младшего и среднего дошкольного возраста протекает в процессе усвоения требований, предъявляемых к поведению детей.

Несмотря на некоторые трудности, освоение первых правил взаимоотношений протекает быстро. Так, уже в младшей группе в отдельных, хотя и редких, случаях эти правила становятся руководством к сознательным действиям. Однако их освоение на этом начальном этапе происходит без учета детьми точки зрения другого, без учета его прав и интересов.

Общей чертой в освоении правил поведения является то, что дети младшего дошкольного возраста вначале воспринимают их как частные, конкретные требования воспитателя, направленные только к ним самим. В процессе воспитательной работы с детьми, когда они многократно относят одни и те же требования к себе и к другим детям, дети по мере укрепления связей с товарищами начинают осваивать правила взаимоотношений как обобщенное требование.

Поведение по правилам становится более устойчивым. В условиях целенаправленной педагогической работы дети начинают сознательно руководствоваться в своих действиях правилами взаимоотношений и влиять друг на друга в направлении их выполнения.

Основные изменения личности ребенка, возникающие к концу дошкольного возраста, в общем виде можно сформулировать следующим образом.

272

1. Возникают новые мотивы поступков и действий, и прежде всего мотивы общественные по своему содержанию, связанные с пониманием взаимоотношений между людьми (мотивы долга, сотрудничества, соревнования и т. п.). Все эти мотивы вступают в различные соотношения, образуют сложную структуру и подчиняют себе непосредственные желания ребенка.

2. Формируются первые этические инстанции и на их основе моральная оценка, которая начинает определять эмоциональное отношение ребенка к другим людям.

3. Формируется произвольное поведение и новое отношение ребенка к себе и своим возможностям. Овладение умением управлять собой, своим поведением и поступками выделяется как особая задача.

4. Вычленяются отдельные действия и операции, овладение которыми ставится взрослыми перед ребенком как важная задача. На основе этого возникает оценка своих возможностей осуществить то или иное задание: «могу» и «не могу» начинает мотивироваться наличием или отсутствием необходимых умений.

5. Развитие взаимоотношений ребенка и взрослых и усложнение содержания основных видов деятельности приводят, во-первых, к осознанию общественной значимости труда взрослых, во-вторых, к выделению особых функций взрослых в отношении ребенка — функций руководства и обучения, в-третьих, к выделению ребенком своего места «маленького» в системе общественных отношений.

Все эти новообразования обусловливают возникновение в конце дошкольного возраста начальной формы личного сознания, в котором находит свое отражение выделение своего места в системе общественных отношений и осознание возможностей своих практических действий. Возникновение «личного сознания» является основным новообразованием конца этого периода.

Наиболее яркое выражение формирование «личного сознания» находит в возникновении самооценки. Р. Н. Ибрагимова в своем исследовании приводит некоторые данные о самооценке у детей дошкольного возраста. Она указывает, что способность детей к оценке моральных качеств в младшем дошкольном возрасте выступает как оценка поведения других и только в среднем и старшем возрасте она начинает выступать как оценка своего поведения, как самооценка.

А. Н. Голубева [35] приводит материалы, показывающие, что в старшем дошкольном возрасте проявления упрямства во всех случаях хорошо осознаются самим ребенком как несправедливые и неправильные стремления во что бы то ни стало настоять на своем. Дети этого возраста часто учитывают последствия своего упрямства и проявляют его чаще всего по отношению к тем взрослым, со стороны которых оно остается безнаказанным, а для ребенка приводит к желанному эффекту. Некоторым старшим дошкольникам

доставляет удовольствие видеть бессилие взрослых, особенно если окружающие сверстники реагируют на это смехом.

В. А. Горбачева [37], сопоставляя объективные результаты игры детей в шашки с оценками товарищей и самооценкой, обнаружила, что детская оценка успехов товарищей в играх почти полностью совпадает с оценками, которые следовало им дать на основании объективного материала наблюдений. Вместе с тем она указывает, что объективность и точность оценки зависят от усвоения детьми игры, так как этим определяются критерии, лежащие в основе оценки ими игры своих товарищей. Например, слабые игроки интересуются больше всего самим процессом игры, выполнением отдельных технических действий, не связывая их в единую систему правил, удачное или неудачное применение которых приводит к успеху или неуспеху; у средних игроков значительно повышается интерес к результатам игры, и в основу оценки они кладут собственную практику, личный опыт игры с разными партнерами и главным образом результаты этих столкновений, а не оценку процесса игры и отдельных ходов; у сильных игроков в основу оценки положен не только учет результатов, но и учет всего процесса игры.

На основе анализа своих наблюдений В. А. Горбачева сделала следующие выводы: дети старшего дошкольного возраста (7—8 лет) 1) могут оценивать отдельных товарищей и себя в конкретной деятельности (игра в шашки), 2) в качестве критериев и оценки, и самооценки они берут одни и те же объективные показатели, 3) объективность и точность оценки растут по мере освоения детьми правил игры.

Возможности детей-дошкольников давать оценки и самооценки были обнаружены и в других видах их деятельности в детском саду. Условием возникновения этих оценок является руководство воспитателей, которые вначале сами оценивают успехи детей с точки зрения ясно выделенных и принятых норм. Воспитатель осуществляет руководство по выделению и освоению правил и научает детей пользоваться их выполнением как критерием оценки. Критерием оценки ребенком самого себя становятся те принятые нормы, которые он кладет в основу сопоставления собственного поведения с поведением оцениваемых им товарищей.

В исследовании Н. Е. Анкудиновой [6] изучалось осознание своих умений у детей в различных видах деятельности — в подвижной игре, в рисовании и в рассказывании. Было установлено, что дети 5 лет переоценивали свои умения; дети 5—6 лет 6 мес., оценивая свои умения, редко хвалят себя в открытой форме, хотя тенденция похвалить себя сохраняется и здесь. Число обоснованных оценок значительно возрастает, достигая 60% всех оценок; старшие дошкольники (6 лет 6 мес. —7 лет) еще более осознанно относятся к своим умениям: большинство этих детей во всех видах деятельности правильно оценивают свои умения. Н. Е. Анкудинова

указывает, что, осознавая свои умения, ребенок осознает в известной мере свою личность. Он осознает себя то как «спортсмена», то как рассказчика, то как рисовальщика.

Таким образом, к концу дошкольного возраста у детей формируется самооценка. Ее содержанием выступает состояние практических умений и моральных качеств ребенка, выражающихся в подчинении нормам поведения, установленным в данном коллективе.

Особое значение имеет открытие и обобщение ребенком своих собственных переживаний, происходящее во второй половине дошкольного возраста (в отечественной литературе на это обращал внимание Л. С. Выготский). К сожалению, этот вопрос в нашей психологии почти совсем не изучен. Вместе с тем отдельные наблюдения показывают, что в этом отношении именно в дошкольном возрасте происходят существенные сдвиги.

В раннем возрасте и в первой половине дошкольного возраста ребенок хотя и имеет разнообразные внутренние состояния и переживания, но еще не осознает их. Благодаря расширению связей со взрослыми и речевому общению с ними возникает осмысленная ориентировка ребенка в своих переживаниях. Можно сказать, что к концу дошкольного возраста он открывает для себя существование разнообразных собственных переживаний. Ребенок теперь не просто радуется, обижается, сердится, но и говорит: «Я рад», «Мне было обидно», «Мне стыдно», т. е. знает, какие именно переживания он испытывает.

Установление своего места в системе отношений со взрослыми, самооценка, т. е. осознание своих умений и некоторых качеств, открытие для себя своих переживаний — все это и составляет начальную форму осознания ребенком самого себя, которое проявляется к концу дошкольного возраста и является основным образованием этого важнейшего периода.

Возникновение «личного сознания» имеет своим ближайшим следствием изменение отношений ребенка и взрослых. Потребность в совместной жизни со взрослыми принимает форму тенденции к осуществлению серьезной общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

Как указывает Л. И. Божович [18], «ребенок начинает стремиться занять новую «социальную позицию», новое место в жизни. Это стремление в наших условиях, в условиях всеобщего обязательного обучения, где звание школьника есть почетное звание каждого ребенка, достигшего определенного возраста, реализуется у школьников в стремлении учиться, стать школьником».

Это стремление является центральным звеном психологической готовности детей к школьному обучению и открывает собой новую страницу жизни и развития ребенка — период школьного возраста.

275

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамович Р. Я.* Развитие предметного действия у ребенка на первом году жизни: Канд. дис. — Л., 1946.

2. *Агеносова Н. Г.* Развитие произвольного восприятия у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1948.

3. *Александровская М. А.* Недостатки произношения у детей старшего дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1955.

4. *Аксарина Н. М.* Особенности развития детей третьего года жизни и воспитание их в яслях и домах ребенка: Канд. дис. — М., 1944.

5. *Ананьев Б. Г.* К постановке проблемы развития детского самосознания // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 18.

6. *Анкудинова Н. Е.* Особенности осознания своих умений у детей 5—7 лет: Канд. дис. — М., 1959.

7. *Аркин Е. А.* Дошкольный возраст. — М., 1948.

8. *Арановская Д. М.* Зависимость понимания ребенком сказки от ее композиции: Канд. дис. — М., 1944.

9. *Аснин В. И.* Развитие наглядно-действенного мышления у ребенка (на укр. яз.) // Труды Украинской конференции по педагогике и психологии. — Киев, 1941. — Т. 11.

10. *Аснин В. И.* Об условиях надежности психологического эксперимента (на укр. яз.) // Ученые записки Харьковского ГПИ. — 1941. — Т. VI.

11. *Бабак О. М.* Возрастное развитие коры головного мозга человека // Известия АПН РСФСР. — 1958. — Вып. 97.

12. *Барабашова З. И.* Роль различных анализаторов в образовании условных связей на словесные раздражения у детей раннего возраста // Известия АПН РСФСР. — 1956. — Вып. 75.

13. *Барабашова З. И.* Характеристика условных связей на словесные раздражители у детей раннего возраста // Известия АПН РСФСР. — 1956. — Вып. 75.

14. *Бехтерев В. М., Щелованов Н. М.* К обоснованию генетической рефлексологии // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. — 1928.

15. *Богуславская З. М.* Выделение цвета и формы предметов в зависимости от содержания деятельности // Доклады АПН РСФСР. — 1958. — № 1.

16. *Богуславская З. М.* Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста в условиях сюжетной дидактической игры // Известия АПН РСФСР. — 1955. — Вып. 64.

17. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. — М., 1957.

18. *Божович Л. И.* Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1948.

19. *Борисова З. Н.* Дежурство в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1956. — Т. 126.

20. *Быстролетова Г. Н.* Образование у новорожденных детей условного рефлекса на время в связи с суточным ритмом кормления // Журнал высшей нервной деятельности. — 1954. — Т. IV. — Вып. 5.

21. *Ван Вэнь-нин.* Особенности осознания своих трудовых обязанностей у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1959.

22. *Венгер А. А.* Развитие понимания причинности у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1958.

23. *Витязь М. Г.* Развитие творческой игры в младшей группе детского сада // Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте. — М., 1957.

24. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М., 1956.

25. *Выготский Л. С.* Проблема развития в структурной психологии // Коффка К. Основы психического развития. — М., 1934.

26. *Выготский Л. С.* Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Избр. психологические исслед. — М., 1956.

27. *Выготский Л. С.* Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Избр. психологические исслед. — М., 1956.

28. *Гальперин П. Я.* Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение: Канд. дис. — Харьков, 1937.

29. *Гальперин П. Я.* Опыт изучения формирования умственных действий // Доклады на совещании по вопросам психологии (3—8 июля 1953 г.). — М., 1954.

30. *Гарцштейн Н. Г.* О возрастных особенностях условного торможения // Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка / Под ред. А. Г. Иванова-Смоленского. — М.; Л., 1930.

31. *Гвоздев А. Н.* Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. — М., 1948.

32. *Гвоздев А. Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. — М., 1949. — Ч. I, II.

33. *Гиневская Т. О.* Развитие движений руки при осязании // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14.

34. *Гиневская Т. О.* Значение композиции в восприятии детьми рисунка-иллюстрации // Ученые записки Харьковского ГПИ. — 1941. — Т. VI.

35. *Голубева А. Н.* Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1955.

36. *Горбачева В. А.* К вопросу об обобщении и конкретизации в процессе формирования предметных понятий у детей дошкольного возраста // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1948. — Т. 65.

37. *Горбачева В. А.* К вопросу о формировании оценки и самооценки у детей // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 18.

38. *Горбачева В. А.* К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. — 1945. — Вып. 1.

39. *Гордон Е. В.* Особенности развития процессов памяти у детей // Дошкольное воспитание (УССР). — 1953. — № 9.

40. *Гуревич К. М.* Развитие волевых действий у детей младшего дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1940.

41. *Дашковская В. С.* Первые условные реакции у новорожденных детей в норме и при некоторых патологических состояниях // Журнал высшей нервной деятельности. — 1953. — Т. III. — Вып. 2.

42. *Денисова М. П., Фигурин Н. Л.* Опыт рефлексологического изучения новорожденного // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. — 1925. — Вып. 1.

43. *Денисова М. П., Фигурин Н. Л.* Ранние условные рефлексы у детей // Советская педиатрия. — 1935. — № 6.

44. *Дунаевский Ф. Р.* Попытка изучения развития высшей нервной деятельности при экспериментальном расширении возможностей ее проявления у детей первых лет жизни // Известия АПН РСФСР. — 1956. — Вып. 75.

45. *Ендовицкая Т. В.* Динамика элементарных сенсорных функций в дошкольном возрасте: Канд. дис. — М., 1947.

46. *Ендовицкая Т. В.* Роль слова в выполнении простых действий детьми дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. — 1954. — Вып. 14.

47. *Ендовицкая Т. В.* К вопросу о развитии зрительных ощущений у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. — 1955. — Вып. 64.

48. *Жуковская Р. И.* Запоминание и воспроизведение стихотворений маленькими детьми // Дошкольное воспитание. — 1957. — № 12.

49. *Залогина В. П.* Воспитание дружного детского коллектива в творческой игре // Творческие игры в детском саду. — М., 1945.

50. *Зальцман Б. Н.* Роль речи в формировании произвольного воспроизведения у детей дошкольного возраста (на укр. яз.) // Ученые записки Института психологии. — Киев, 1955. — Т. V.

51. *Занков Л. В.* Память. — М., 1949.

52. *Запорожец А. В.* Роль элементов практики и речи в развитии мышления ребенка // Ученые записки Харьковского ГПИ. — 1939. — Т. I.

53. *Запорожец А. В.* Мышление и деятельность ребенка (на укр. яз.) // Труды Республиканской научной конференции по педагогике и психологии. — Киев, 1941. — Т. II.

54. *Запорожец А. В., Луков Г. Д.* О развитии рассуждений у ребенка младшего возраста (на укр. яз.) // Ученые записки Харьковского ГПИ. — 1941. — Т. VI.

55. *Запорожец А. В.* Особенности и развитие процесса восприятия (на укр. яз.) // Ученые записки Харьковского ГПИ. — 1941. — Т. VI.

56. *Запорожец А. В.* Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1948.

57. *Запорожец А. В.* Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. — М., 1948.

58. *Запорожец А. В.* Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от мотивов и условий его деятельности // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14.

59. *Запорожец А. В.* Изменение взаимоотношений двух сигнальных систем в процессе развития ребенка-дошкольника // Доклады на совещании по вопросам психологии (3—8 июля 1953 г.). — М., 1954.

60. *Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений: Докт. дис. — М., 1958.

61. *Захаров А. Н.* Условия формирования обобщения у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1954.

62. *Захарова А. В.* К вопросу о развитии грамматического строя речи у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М, 1955.

63. *Зинченко П. И.* Проблема непроизвольного запоминания // Ученые записки Харьковского ГПИ иностранных языков. — 1939. — Т. 1.

64. *Зинченко П. И.* Зависимость непроизвольного запоминания от мотивов деятельности (на укр. яз.) // Научные записки. Ин-т психологии. — Киев, 1949. — Т. 1.

65. *Ибрагимова Р. Н.* Первые зачатки чувства долга у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1952.

66. *Иванов-Смоленский А. Г.* Методика исследования условных рефлексов у человека. — М., 1929.

67. *Иванов-Смоленский А. Г.* Об изучении совместной работы первой и второй сигнальной систем // Журнал высшей нервной деятельности. — 1951. — Т. 1. — Вып. 1.

68. *Игнатьев Е. И.* Влияние восприятия предмета на изображение по представлению // Психология рисунка и живописи. — М., 1954.

69. *Истомина З. М.* Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14.

70. *Истомина З. М.* Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка-дошкольника // Известия АПН РСФСР. — 1956. — Вып. 81.

71. *Истомина З. М.* Восприятие и называние цвета у детей дошкольного возраста // Доклады АПН РСФСР. — 1957. — № 2.

72. *Итина Н. А.*, *Макарова В. В.*, *Малаховская Д. Б.* Исследование взаимодействия условных и безусловных рефлексов в процессе развития ребенка // Известия АПН РСФСР. — 1956. — Вып. 75.

73. *Каверина Е. К.* О развитии речи у детей первых двух лет жизни. — М., 1950.

74. *Кежерадзе Е. Д.* Развитие памяти в дошкольном и первом школьном возрасте: Канд. дис. — Тбилиси, 1949.

75. *Канаев И. И.* Близнецы. — М.; Л., 1959.

76. *Капустник О. П.* Взаимоотношение между непосредственными раздражителями и их символами // Основные механизмы условнорефлекторной деятельности ребенка. — Л., 1930.

77. *Капустник О. П.* О дифференцировочном торможении и его возрастных и типологических особенностях // Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка. — М; Л., 1930.

78. *Капустник О. П.*, *Фадеева В. К.* Угашение условных рефлексов у детей от пяти до двенадцати лет // Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка. — М; Л., 1930.

79. *Карпова С. Н.* Осознание словесного состава речи ребенка дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 1955. — № 4.

80. *Касаткин Н. И.* Развитие слуховых и зрительных условных рефлексов и их дифференцировок у младенцев // Советская педагогика. — 1935. — № 8.

81. *Касаткин Н. И.* Ранние условные рефлексы в онтогенезе человека. — М., 1948.

82. *Касаткин Н. И.* Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста. — М., 1951.

83. *Касаткин Н. И.* Ранние условные рефлексы ребенка // Журнал высшей нервной деятельности. — 1952. — Т. II. — Вып. 4.

84. *Касаткин Н. И.*, *Мирзоянц Н. С.*, *Хохитва А. П.* Об ориентировочных условных рефлексах у детей первого года жизни // Журнал высшей нервной деятельности. — 1953. — Т. III. — Вып. 2.

85. *Кислюк Г. А.* Образование двигательных навыков у детей дошкольного возраста при наглядном показе и при словесной инструкции: Канд. дис. — М., 1953.

86. *Кислюк Г. А.* К вопросу о формировании двигательных навыков у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 1956. — № 6.

87. *Кистяковская М. Ю.* Воспитание детей первого года жизни в яслях и домах ребенка: Канд. дис. — М., 1946.

88. *Климова М. С.*, *Березницкая С. А.*, *Айзикович Р. С.*, *Андрощук А. А.* Влияние режима и питания на состояние высшей нервной деятельности у детей ясельного возраста // Журнал высшей нервной деятельности. — 1955. — Т. V. — Вып. 2.

89. *Клоссовский Б. Н.* Основные данные о развитии мозга ребенка. — М., 1943.

90. *Клоссовский Б. Н.*, *Космарская Е. Н.* Изменение головного мозга после полного выключения зрительного, слухового, вестибулярного и обонятельного рецепторов в раннем возрасте // Журнал высшей нервной деятельности. — 1956. — Т. VI. — Вып. 3.

91. *Ковешникова А. К.* Развитие нервной системы человека в процессе роста // Известия АПН РСФСР. — 1958. — Вып. 97.

92. *Ковшарова В.* Опыт экспериментального воздействия на реакцию выбора и связанные с нею высказывания ребенка // На путях изучения высших форм нейродинамики ребенка. — М., 1934.

93. *Кольцова М. М.* О возникновении и развитии второй сигнальной системы у человека // Труды Физиологического института им. И. П. Павлова. — 1949. — Т. IV.

94. *Кольцова М. М.* Сравнительная роль различных анализаторов в развитии обобщающего действия слова у ребенка // Вопросы психологии. — 1956. — № 4.

95. *Кондратович Т. А.* Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1954.

96. *Конникова Т. Е.* Начальный этап в развитии речи: Канд. дис. — Л., 1947.

97. *Концевая О. М.* Понимание детьми басни (на укр. яз.) // Труды Республиканской конференции по педагогике и психологии. — Киев, 1941. — Т. II.

98. *Концевая О. М.* О формировании логического мышления у детей дошкольного возраста // Материалы совещаний по психологии (1—6 июля 1955 г.). — М., 1957.

99. *Корман Т. А.* Различия словесно-смысловой памяти младших и старших дошкольников // Дошкольное воспитание. — 1945. — № 7.

100. *Корниенко Н. А.* Узнавание и воспроизведение наглядного я словесного материала детьми дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1955.

101. *Королева Н. В.* Роль игры в формировании положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста // Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте. — М., 1957.

102. *Костюк Г. С.* О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка (на укр. яз.) // Труды Республиканской научной конференции по педагогике и психологии. — Киев, 1941. — Т. II.

103. *Костюк Г. С.* О развитии мышления у детей // Доклады на XIV Международном конгрессе по психологии. — М., 1954.

104. *Костюк Г. С.* К вопросу о психологических закономерностях // Вопросы психологии. — 1955. — № 1.

105. *Костюк Г. С.* Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности // Вопросы психологии. — 1956. — № 5.

106. *Котляревский Л. И.* Нейродинамика условных замыканий, внезапно возникающих при сложных ситуациях // На пути изучения высших форм нейродинамики ребенка. — М., 1934.

107. *Котлярова Л. И.* Восприятие знакомых и новых предметов детьми дошкольного возраста // Материалы совещания по психологии (1—6 июля 1955 г.). — М., 1957.

108. *Красногорский Н. И.* Развитие учения о физиологической деятельности мозга у детей. — М., 1935.

109. *Красногорский Н. И.* Фазовые изменения деятельности больших полушарий у детей // Журнал высшей нервной деятельности. — 1951. — Т. I.

110. *Красногорский Н. И.* К физиологии становления детской речи // Журнал высшей нервной деятельности. — 1952. — Т. II. — Вып. 4.

111. *Лазурский Е. Ф.* Естественный эксперимент и его школьное применение. — 1918. — Ч. II.

112. *Ларин А. П.* О сущности и причинах детского упрямства: Канд. дис. — М., 1953.

113. *Левина Р. Е.* Недостатки чтения и письма у детей. — М., 1940.

114. *Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. — М., 1931.

115. *Леонтьев А. Н.* Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1948.

116. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Советская педагогика. — 1944. — № 8—9.

117. *Леонтьев А. Н.* К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. — М., 1959.

118. *Леонтьев А. Н.* Актуальные проблемы развития психики ребенка // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14.

119. *Леонтьев А. Н.* Об историческом подходе к изучению психики человека // Проблемы развития психики. — М., 1959.

120. *Леушина А. М.* Развитие связной речи у дошкольника // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1941. — Т. 35.

121. *Леушина А. М.* Значение пересказа в развитии связной речи дошкольника // Труды Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию. — М., 1948.

122. *Леушина А. М.* К вопросу о культуре логической мысли дошкольника // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1947. — Т. 56.

123. *Лехтман-Абрамович Р. Я., Фрадкина Ф. И.* Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. — М., 1949.

124. *Лукина Е. Ф.* Восприятие героических рассказов детьми старшего дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1950.

125. *Луков Г. Д.* Об осознании ребенком речи в процессе игры: Канд. дис. — Л., 1937.

126. *Лурия А. Р.* О патологии грамматических операций // Известия АПН РСФСР. — 1946. — Вып. 3.

127. *Лурия А. Р.* Развитие конструктивной деятельности дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1948.

128. *Лурия А. Р., Юденич Ф. Я.* Речь и развитие психических процессов у ребенка. — М., 1956.

129. *Лысенко Н. И.* Источники возникновения и развития чувства симпатии у детей раннего возраста: Канд. дис. — 1952.

130. *Люблинская А. А.* Причинное мышление ребенка в действии // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 17.

131. *Люблинская А. А.* Образ, мышление и речь в разумной деятельности ребенка // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1946. — Т. 53.

132. *Люблинская А. А.* Роль языка в развитии познавательной деятельности ребенка // Доклады на совещании по вопросам психологии (3—8 июля 1953 г.). — М., 1954.

133. *Люблинская А. А.* Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей // Вопросы детской и общей психологии. — М., 1954.

134. *Люблинская А. А.* Некоторые особенности взаимоотношений слов и наглядности в формировании представлений у ребенка-дошкольника // Вопросы психологии. — 1956. — № 1.

135. *Люблинская А. А.* Очерки психического развития ребенка. — М., 1959.

136. *Макаренко А. С.* Сочинения. — М., 1951. — Т. IV—V.

137. *Мануйленко З. В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14.

138. *Матюшина Н. М.* Борьба мотивов у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1945.

139. *Менчинская Н. А.* Дневник о развитии ребенка. — М., 1948.

140. *Минская Г. И.* Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1954.

141. *Мирзоянц Н. С.* Условный ориентировочный рефлекс и его дифференцировка у ребенка // Журнал высшей нервной деятельности. — 1954. — Т. IV. — Вып. 5.

142. *Мистюк В. В.* Восприятие ребенком изображения движений // Ученые записки Харьковского ГПИ. — 1941. — Т. VI.

143. *Митькина А. Ф.* Психологический анализ формирования образов у детей дошкольного возраста в процессе рисования: Канд. дис. — М., 1955.

144. *Морозова Н. Г.* Развитие отношения детей дошкольного возраста к словесному заданию // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14.

145. *Народницкая Г. Д.* Образование в детском возрасте новых условных связей без предварительной выработки // На пути к изучению высших форм нейродинамики ребенка. — М., 1934.

146. *Неверович Я. З.* Психологический анализ процесса формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. — 1955. — Вып. 64.

147. *Неверович Я. З.* Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. — 1955. — Вып. 64.

148. *Неверович Я. З.* Роль ориентировочно-исследовательской деятельности в образовании навыков у детей // Доклады на совещании по вопросам психологии (3—8 июля 1953 г.). — М., 1954.

149. *Неверович Я. З.* Овладение предметными движениями в преддошкольном и дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14.

150. *Неверович Я. З.* Анализ условий формирования положительного отношения к труду взрослых у детей старшего дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. — 1955. — Вып. 64.

151. *Неманова Ц. П.* Наиболее ранние положительные и отрицательные защитные и пищевые условные рефлексы на вестибулярные раздражения у грудного ребенка // Вопросы педиатрии. — 1935. — Т. VII.

152. *Неманова Ц. П., Левикова А. М.* О порядке появления условных рефлексов с разных органов чувств у ребенка первых месяцев // Вопросы педиатрии. — 1940. — Т. XII. — № 5.

153. *Неманова Ц. П.* О порядке появления условных рефлексов с разных органов чувств у ребенка первых месяцев // Вопросы педиатрии. — 1940. — Т. XII. — № 2—3.

154. *Нечаева В. Г.* Роль обучения в развитии интереса к конструктивной деятельности у детей 5—6 лет: Канд. дис. — М., 1948.

155. *Неклюдова А. И.* К вопросу о развитии процессов восприятия у детей дошкольного возраста // Опыт объективного изучения детства. — Л., 1924.

156. *Овсепян Г. Т.* Развитие наблюдения у ребенка // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1939. — Т. XVIII.

157. *Павлов И. П.* Полное собрание трудов. — М., 1949. — Т. III.

158. *Павлов И. П.* Полное собрание трудов. — М., 1949. — Т. IV.

159. *Павлов И. П.* Полное собрание сочинений. — М., 1951. — Т. III. — Кн. 1.

160. *Павлов И. П.* Полное собрание сочинений. — М., 1951. — Т. III. — Кн. 2.

161. *Поликанина Р. И., Пробатова Л. Е.* Становление и развитие пищевого двигательного рефлекса у недоношенных детей // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. — 1955. — Т. V. — Вып. 2.

162. *Поликанина Р. И., Пробатова Л. Е.* Развитие ориентировочной реакции на зрительный раздражитель у недоношенных детей // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. — 1955. — Т. V. — Вып. 2.

163. *Полякова А. Г.* Психологический анализ процесса усвоения навыков путем подражания у детей: Канд. дис. — М., 1956.

164. *Попова М. И.* К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми преддошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1956.

165. *Порембская Л. А.* Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1956. — Т. 126.

166. *Прессман А. А.* О роли предметного действия в формировании зрительного образа у детей // Проблемы психологии. — Л., 1948.

167. *Пэн Р. М.* Особенности условного торможения у детей-пятилеток // Экспериментальные исследования высшей нервной деятельности ребенка. — М., 1933.

168. *Пэн Р. М.* Образование новых условных связей путем подражания // На пути изучения высших форм нейродинамики ребенка. — М., 1934.

169. *Раевский А. Н.* О психологии воспоминаний у детей // Научные записки Ин-та психологии. — Киев, 1948. — Т. 1.

170. *Римбург Р. М.* Игра как форма активной познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1956. — Т. 126.

171. *Рогинский Я. Я., Левин М. Г.* Основы антропологии. — М., 1955.

172. *Розенгарт-Пупко Г. Л.* Речь и развитие восприятия в раннем детстве. — М., 1948.

173. *Рузская А. Г.* Роль непосредственного опыта и слова в образовании обобщений у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М, 1954.

174. *Рубинштейн С. Л.* Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии // Ученые записки МГУ. — 1945. — Вып. 90.

175. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — 2-е. изд. — М., 1946.

176. *Рубинштейн С. Л.* К психологии речи // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1941. — Т. 35.

177. *Рубинштейн С. Л.* К вопросу о стадиях наблюдений // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 1939. — Т. XVIII.

178. *Сазонтьев Б. А.* К вопросу о развитии изобразительных способностей у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1953.

179. *Сергеев Б. Ф.* Образование у детей временных связей между «индифферентными» раздражителями // Известия АПН РСФСР. — 1955. — Вып. 75.

180. *Сенкевич З. Л.* О взаимодействии первой и второй сигнальных систем при выработке на один и тот же раздражитель условного тормоза и условного растормаживания // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. — 1952. — Т. II. — Вып. 5.

181. *Сеченов И. М.* Избранные философские и психологические произведения. — М., 1947.

182. *Славина Л. С.* Понимание детьми раннего возраста устного рассказа: Канд. дис. — М., 1944.

183. *Славина Л. С.* Развитие мотивов игровой деятельности ребенка // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14.

184. *Смоленская Э. П.* О словесных символах условного и дифференцировочного раздражителя // На пути к изучению высших форм нейродинамики ребенка. — М., 1934.

185. *Смирнов А. А.* Психология запоминания. — М., 1948.

186. *Соловьева О. И.* Восприятие русской волшебной сказки детьми старшего дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1946.

187. *Сорокина А. И.* Мотивы вопросов ребенка дошкольного возраста // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1947. — Т. 51.

188. *Сохин Ф. А.* Некоторые вопросы овладения грамматическим строением языка в свете физиологического учения Павлова // Советская педагогика. — 1956. — № 7.

189. *Сохин Ф. А.* Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: Канд. дис. — М., 1955.

190. *Сыркина В. Е.* Проблема эгоцентрической речи в исследованиях Пиаже: Дипл. раб., ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1934.

191. *Титаренко Т. И.* Понимание ребенком сказки // Труды Республиканской конференции по педагогике и психологии. — Киев, 1941. — Т. II.

192. *Трауготт Н. Н.* Взаимоотношение непосредственной и символической проекции в процессе образования условного тормоза // На пути к изучению высших форм нейродинамики ребенка. — М., 1934.

193. *Ульенкова У. В.* Психология дедуктивных умозаключений у детей дошкольного возраста: Канд. дис. — М., 1954.

194. *Усова А. П.* К вопросу о характере творческих игр детей в дошкольном возрасте и правилах руководства ими // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1947. — Т. 56.

195. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. — М., 1950. — Т. 8.

196. *Фадеева В. К.* Образование условной связи путем ориентировочно-пробовательных реакций // На пути к изучению высших форм нейродинамики ребенка. — М., 1934.

197. *Фадеева В. К.* Особенности взаимодействия первой и второй сигнальных систем при образовании условной реакции на сложный раздражитель у детей // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. — 1956. — Т. I. — Вып. 3.

198. *Фаусек Ю. И.* Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори. — М., 1922.

199. *Фигурин Н. Л., Денисова М. П.* Опыт экспериментально-рефлексологического изучения ранних дифференцировок сочетательных рефлексов у детей в младенческом возрасте // Новое в области рефлексологии. — М., 1925.

200. *Фигурин Н. Л., Денисова М. П.* Этапы развития ребенка от рождения до одного года // Вопросы генетической рефлексологии. — М., 1929.

201. *Фигурин Н. Л., Денисова М. П.* Экспериментальное изучение реакции на новое // Вопросы генетической рефлексологии. — М., 1929.

202. *Фигурин Н. Л., Денисова М. П.* Краткая диагностическая схема развития ребенка до 1 года // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. — Л., 1926. — Сб. II.

203. *Фрадкина Ф. И.* Психология игры в раннем детстве (генетические корни дошкольной игры): Канд. дис. — М., 1946.

204. *Фрадкина Ф. И.* Возникновение речи у ребенка // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1955. — Т. XII.

205. *Хозак Л. Е.* Попытка изменения высказывания ребенка путем экспериментальной организации его деятельности // На пути изучения высших форм нейродинамики ребенка. — М., 1934.

206. *Хозак Л. Е.* Образование условных связей у ребенка путем перекрестного замыкания на основе прошлого опыта // На пути к изучению высших форм нейродинамики ребенка. — М., 1934.

207. *Хоменко К. Е.* Восприятие изображений пространственных и перспективных отношений у детей младшего возраста // Ученые записки Харьковского ГПИ. — 1939. — № 1.

208. *Хоменко К. Е.* Возникновение наглядно-действенного мышления у ребенка // Труды Республиканской конференции. — Киев, 1941. — Т. II.

209. *Хоменко К. Е.* Понимание художественного образа детьми младшего возраста (на укр. яз.) // Ученые записки Харьковского ГПИ. — 1941. — Т. VI.

210. *Циванюк Н. А.* Особенности понимания сказки у детей от 3 до 5 лет: Канд. дис. — М., 1953.

211. *Чамата П. Р.* О развитии самосознания ребенка // Ученые записки. Ин-т психологии. — Киев, 1949. — Т. 1.

212. *Чернов А. В.* Психологический анализ овладения ребенком нормами общественного поведения на основе игры: Канд. дис. — М., 1949.

213. *Чуковский К. И.* От двух до пяти. — М., 1955.

214. *Шабалин С. Н.* Предметно-познавательные моменты в восприятии формы дошкольником // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1938. — Т. XVI.

215. *Шабалин С. Н.* Восприятие формы дошкольником // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1939. — Т. XVIII.

216. *Швачкин Н. Х.* Развитие речевых форм у младшего дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1948.

217. *Швачкин Н. Х.* Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 13.

218. *Швачкин Н. Х.* Психологический анализ ранних суждений ребенка // Известия АПН РСФСР. — 1954. — Вып. 54.

219. *Швачкин Н. Х.* Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка // Известия АПН РСФСР. — 1954. — Вып. 54.

220. *Широкова Е. А.* Возрастные особенности высшей нервной деятельности детей // Известия АПН РСФСР. — 1958. — Вып. 97.

221. *Шрифтзетцер М. О.* Опыт использования защитного рефлекса на сильный свет (световая методика) для выработки наиболее ранних условных рефлексов у грудного ребенка // Вопросы педиатрии. — 1935. — Т. VII. — № 6.

222. *Щелованов Н. М.*, *Аксарина Н. М.* Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. — 3-е изд. — М., 1955.

223. *Щелованов Н. М.* Некоторые отличительные особенности в развитии нервной деятельности человека по данным сравнительного изучения ранних стадий онтогенеза поведения человека и животных // Труды второго Всесоюзного съезда физиологов. — М.; Л., 1926.

224. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы игры дошкольников // Дошкольное воспитание. — 1947. — № 11.

225. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы дошкольной игры // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1948.

226. *Эльконин Д. Б.* Игра и психическое развитие ребенка-дошкольника // Труды Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию. — М., 1949.

227. *Эльконин Д. Б.* Некоторые проблемы физиологии высшей нервной деятельности и детская психология // Советская педагогика. — 1951. — № 11.

228. *Эльконин Д. Б.* Особенности взаимодействия первой и второй сигнальных систем у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. — 1954. — Вып. 64.

229. *Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. — 1956. — № 5.

230. *Эльконин Д. Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. — М., 1958.

231. *Ярмоленко А. В.* К предыстории потребности общения у малого ребенка // Ученые записки ЛГУ им. А. А. Жданова. — 1957. — Вып. 11. — № 244.

232. *К. Бюлер.* Духовное развитие ребенка. — М., 1924.

233. *Bühler Ch.* Kindheit und Jugend. — 1928.

234. *Бюлер Ш., Тюдор Гарт Б., Гетцер Г.* Социально-психологическое изучение ребенка первого года жизни. — М., 1931.

235. *Carty Mc. Dorothea.* Language Development of Children. Manual of Child. Psychology. Ed. by L. Carmichael. — 1954.

236. *Fajans S.* Die Bedeutung der Entfernung für die Stärke eines. Aulforderungscharakters beim Säungling // Psychologische Forschungen. — Berlin B. 13, H. 3—4 v 1933.

237. *Katz D., Katz R.* Gespräche mit Kindern. — 1928.

238. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. — М, 1932.

239. *Piaget J.* La représentation du monde chez l’enfant. — 1926.

240. *Piaget J.* Lacausalité physiquechez l’enfant. — 1927.

241. *Remplein H.* Die seelische Entwicklung in der kindheit und Reiferzeit. München Basel. — 1956.

242. *Stern W. und G.* Die Kindersprache. — 1928.

243. *Штерн В.* Психология раннего детства. — 1922.

244. *Wallon H.* Les origines du caractere chez l’enfant. — 1934.

245. *Eliasberg W.* Uber die autonomische Kindersoraehe. — 1928.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

I

Проблема периодизации психического развития в детском возрасте является фундаментальной проблемой детской психологии. Ее разработка имеет важное теоретическое значение, поскольку через определение периодов психического развития и через выявление закономерностей переходов от одного периода к другому в конечном счете может быть решена проблема движущих сил психического развития. Можно утверждать, что всякое представление о движущих силах психического развития должно быть прежде всего проверено на «оселке» периодизации.

От правильного решения проблемы периодизации во многом зависит стратегия построения системы воспитания и обучения подрастающих поколений в нашей стране. В этом заключается практическое значение этой проблемы, которое будет нарастать по мере того, как будет приближаться время для разработки принципов единой общественной системы воспитания, охватывающей весь период детства.

В настоящее время в нашей детской психологии используется периодизация, построенная на основе фактически сложившейся системы воспитания и обучения. Процессы психического развития теснейшим образом связаны с обучением и воспитанием ребенка, а само членение воспитательно-образовательной системы основано на громадном практическом опыте. Естественно, что установленное на педагогических основаниях членение детства относительно близко подходит к истинному, но не совпадает с ним, а главное, не связано с решением вопроса о движущих силах развития ребенка, о закономерностях переходов от одного периода к другому.

Изменения, происходящие в системе воспитательно-образовательной работы, вскрывают то обстоятельство, что «педагогическая периодизация» не имеет должных теоретических оснований и не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов (например, когда надо начинать обучение в школе, в чем заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т. д.). Назревает своеобразный кризис существующей периодизации.

В тридцатые годы проблеме периодизации большое внимание уделяли П. П. Блонский и Л. С. Выготский, заложившие основы развития детской психологии в нашей стране. К сожалению, с

того времени у нас не было фундаментальных работ по этой проблеме.

П. П. Блонский указывал на историческую изменчивость процессов психического развития и на возникновение в ходе исторического развития новых периодов детства. Так, он писал: «Современный человек при благоприятных социальных условиях развития развивается дольше и быстрее человека прежних исторических эпох.

Таким образом, детство не вечное неизменное явление: оно иное на иной стадии развития животного мира, оно иное и на каждой иной стадии исторического развития человечества.

Чем благоприятнее экономические и культурные условия развития, тем быстрее темпы развития». И далее: «В то же время мы видим, что сейчас еще юность, т. е. продолжение роста и развития после полового созревания, является далеко не общим достоянием: у находящихся в неблагоприятных условиях развития народов или общественных групп рост и развитие заканчивается вместе с половым созреванием. Таким образом, юность не

есть вечное явление, но составляет позднее, почти на глазах истории происшедшее приобретение человечества» [1, с. 326].

П. П. Блонский был противником чисто эволюционистских представлений о ходе детского развития. Он считал, что детское развитие является прежде всего процессом качественных преобразований, сопровождающихся переломами, скачками. Он писал, что эти изменения «могут происходить резко, критически и могут происходить постепенно, литически. Условимся называть эпохами и стадиями времена детской жизни, отделенные друг от друга кризисами, более (эпохи) или менее (стадии) резкими. Условимся также называть фазами времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически» [2, с. 71].

В последние годы своей жизни Л. С. Выготский писал большую книгу по детской психологии. Некоторые ее главы были им написаны, а некоторые только намечены и сохранились в виде стенограмм лекций, которые он читал. Самим Л. С. Выготским была подготовлена к печати глава «Проблема возраста», в которой дается обобщение и теоретический анализ материалов по проблеме периодизации психического развития в детстве, накопленных к тому времени в отечественной и зарубежной психологии.

«Мы могли бы предварительно определить психологический возраст, — писал Л. С. Выготский, — как определенную эпоху, цикл или ступень развития, как известный относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение.

В этом смысле возрастные ступени развития можно было бы сравнить с историческими ступенями или эпохами в развитии человечества,

с эволюционными эпохами в развитии органической жизни или с геологическими эпохами в истории развития земли. При переходе от одной возрастной ступени к другой возникают новые образования, не существовавшие в предшествующие периоды, перестраивается и изменяется самый ход развития. Таким образом, развитие ребенка и есть не что иное, как постоянный переход от одной возрастной ступени к другой, связанней с изменением построением личности ребенка. Изучить детское развитие значит изучить переход ребенка от одной возрастной ступени к другой и изменение его личности внутри каждого возрастного периода, происходящее в конкретных социально-исторических условиях» [5, с. 51]. «Мы уже знаем, — продолжает Л. С. Выготский, — где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами» [6, с. 247].

Охарактеризовав основные особенности переходных периодов развития, Л. С. Выготский заключает: «Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежаются стабильными и являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишний раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы даже критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического

анализа. Сейчас теории остается только осознавать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием» [6, с. 252].

На наш взгляд, подходы к проблеме периодизации, намеченные П. П. Блонским и Л. С. Выготским, должны быть сохранены и вместе с тем развиты в соответствии с современными знаниями о психическом развитии детей. Это, во-первых, исторический подход к темпам развития и к вопросу о возникновении отдельных периодов детства в ходе исторического развития человечества. Во-вторых, подход к каждому возрастному периоду с точки зрения того места, которое они занимают в общем цикле психического развития ребенка. В-третьих, представление о психическом развитии как о процессе диалектически противоречивом, протекающем не эволюционным путем, а путем перерывов непрерывности, возникновения в ходе развития качественно новых образований. В-четвертых, выделение как обязательных и необходимых переломных, критических точек в психическом развитии, являющихся важными объективными показателями переходов от одного периода к другому. В-пятых, выделение различных по своему характеру

переходов и в связи с этим различение в психическом развитии эпох, стадий, фаз.

П. П. Блонский и Л. С. Выготский не реализовали предложенные ими принципы периодизации, так как в их время еще не было условий для решения вопроса о движущих силах психического развития ребенка. Решение этого вопроса вращалось тогда вокруг проблемы факторов развития, вокруг проблемы относительной роли среды и наследственности в психическом развитии. Хотя оба эти исследователя искали выход из тупика, создаваемого теорией «факторов развития», хотя они видели ее методологические и конкретно-научные недостатки, хотя Л. С. Выготский заложил основания для разработки проблемы обучения и развития, все же их теоретические поиски не привели к решению указанного вопроса. Это затрудняло и специальное изучение проблемы периодизации.

Важным достижением отечественной психологии конца тридцатых годов было введение в рассмотрение проблемы становления и развития психики и сознания, понятия деятельности (исследования А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна). При этом кардинально менялись как представления о движущих силах психического развития, так и принципы выделения его отдельных стадий. И впервые решение вопроса о движущих силах психического развития непосредственно смыкалось с вопросом о принципах выделения отдельных стадий в психическом развитии детей.

Наиболее развернутую форму это новое представление нашло в работах А. Н. Леонтьева. «Значит, — писал А. Н. Леонтьев, — в изучении развития психики ребенка следует исходить из развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни» [7, с. 501]. «Жизнь или деятельность в целом, — продолжает А. Н. Леонтьев, — не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности.

В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом деятельности.

Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности» [7, с. 502].

Экспериментальные исследования А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца и их сотрудников, а также А. А. Смирнова, П. И. Зинченко, сотрудников С. Л. Рубинштейна показали зависимость уровня функционирования психических процессов от характера их включенности

291

в ту или иную деятельность, т. е. зависимость психических процессов (от элементарных сенсорно-двигательных до высших интеллектуальных) от мотивов и задач той деятельности, в которую они включены, от их места в структуре деятельности (действия, операции). Эти данные имели важное значение для решения ряда методологических проблем психологии.

Но, к сожалению, эти новые положения не привели к разработке соответствующей теории психического развития и его стадиальности. Основная причина этого состояла, на наш взгляд, в том, что при поисках психологического содержания деятельности игнорировалась ее содержательно-предметная сторона, как якобы не психологическая, и основное внимание обращалось лишь на структуру деятельности, на соотношение в ней мотивов и задач, действий и операций. Решение вопроса о стадиальности психического развития ограничивалось также тем, что были изучены только два типа деятельности, непосредственно относящиеся к психическому развитию в детстве, — игра и учение. На самом деле процесс психического развития нельзя понять без глубокого исследования содержательно-предметной стороны деятельности, т. е. без выяснения того, с какими сторонами действительности взаимодействует ребенок в той или иной деятельности и, следовательно, ориентация в каких сторонах действительности при этом формируется.

II

До настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности. Развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы.

Еще в тридцатые годы Л. С. Выготский указывал на необходимость рассмотрения развития аффекта и интеллекта в динамическом единстве. Но до сих пор развитие познавательных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматривают как процессы, имеющие свои независимые, взаимно непересекающиеся линии. В педагогической теории и практике это находит выражение в отрыве воспитания от обучения и обучения от воспитания.

Картина развития интеллекта в отрыве от развития аффективно-потребностной сферы наиболее ярко представлена в концепции Ж. Пиаже. Пиаже дана наиболее законченная концепция выведения всякой последующей стадии в развитии интеллекта непосредственно из предыдущей (впрочем, такое рассмотрение развития интеллекта у

детей в разной степени присуще почти всем интеллектуалистическим концепциям). Основной недостаток этой

292

концепции — в невозможности объяснить переходы от одной стадии развития интеллекта к другой. Почему ребенок переходит от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, а затем к стадии формальных операций (по Пиаже)? Почему ребенок переходит от комплексного мышления к предпонятийному, а затем к понятийному (по Л. С. Выготскому)? Почему происходит переход от практически-действенного мышления к образному, а затем вербально-дискурсивному (по ныне принятой терминологии)? На эти вопросы нет четкого ответа. А при их отсутствии легче всего сослаться или на «созревание», или на какие-либо другие силы, внешние для самого процесса психического развития.

Аналогично рассматривается и развитие аффективно-потребностной сферы, которое, как мы уже указывали, часто отождествляется с развитием личности. Его стадии выстраиваются в линию, независимую от интеллектуального развития. Переходы от одних потребностей и мотивов деятельности к другим также остаются при этом необъясненными. Таким образом, при рассмотрении психического развития имеет место, с одной стороны, своеобразный дуализм, с другой — параллелизм двух основных линий — развития мотивационно-потребностной сферы и развития интеллектуальных (познавательных) процессов. Без преодоления этого дуализма и параллелизма нельзя понять психическое развитие ребенка как единый процесс.

В фундаменте такого дуализма и параллелизма лежит натуралистический подход к психическому развитию ребенка, характерный для большинства зарубежных теорий и, к сожалению, не до конца преодоленный в советской детской психологии. При таком подходе, во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания». Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе. В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой — из «мира людей», которые по существу между собою не связаны и являются двумя изначально данными элементами «среды обитания». В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные.

Рассмотрение психического развития как развития адаптационных механизмов в не связанных между собой системах «ребенок — вещи» и «ребенок — другие люди» как раз и породило представления о двух несвязанных линиях психического развития. Из этого же источника родились две теории — теория интеллекта и интеллектуального развития Ж. Пиаже и теория аффективно-потребностной сферы и ее развития З. Фрейда и неофрейдистов. Несмотря на различия в конкретном психологическом содержании,

293

эти концепции глубоко родственны по принципиальному истолкованию психического развития как развития адаптационных механизмов поведения. Для Ж. Пиаже интеллект есть механизм адаптации, а его развитие есть развитие форм адаптации ребенка к «миру вещей». Для З. Фрейда и неофрейдистов механизмы вытеснения, цензуры, замещения и т. п. выступают как механизмы адаптации ребенка к «миру людей».

Необходимо подчеркнуть, что при рассмотрении приспособления ребенка в системе «ребенок — вещи» последние выступают прежде всего как физические объекты с их пространственными и физическими свойствами. При рассмотрении приспособления ребенка в системе «ребенок — другие люди» последние выступают как случайные индивиды со своими индивидуальными чертами характера, темперамента и т. п. Если вещи рассматриваются как физические объекты, а другие люди — как случайные индивидуальности, то приспособление ребенка к этим «двум мирам» действительно можно представить как идущее по двум параллельным, в основе самостоятельным линиям.

Преодоление указанного подхода является трудным делом — и прежде всего потому, что для самого ребенка окружающая его действительность выступает в двух формах. С таким разделением для ребенка действительности на «мир вещей» и «мир людей» мы встретились в экспериментальном исследовании, посвященном вопросу о природе ролевой игры детей дошкольного возраста. Выясняя сензитивность ролевой игры к этим двум сферам действительности, мы в одних случаях знакомили детей с вещами, их свойствами и назначением. Так, во время экскурсии в зоопарк детей знакомили со зверями, их повадками, внешним видом и т. п. После экскурсии в детскую комнату вносились звери-игрушки, но ролевая игра не развертывалась. В других случаях во время такой же экскурсии детей знакомили с людьми, обслуживающими зоопарк, с их функциями и взаимоотношениями — с кассиром и контролером, с экскурсоводом, со служителями, кормящими зверей, со «звериным доктором» и т. п. После этой экскурсии, как правило, развертывалась длительная и интересная ролевая игра, в которой дети «моделировали» задачи деятельности взрослых людей и отношения между ними. В условиях такой игры находили себе место и приобретали смысл и ранее приобретенные детьми знания о зверях. Результаты этого исследования показали, что ролевая игра сензитивна именно к «миру людей» — в ней в особой форме «моделируются» задачи и мотивы человеческой деятельности и нормы отношений между людьми. Вместе с тем исследование показало, что для ребенка окружающий мир, действительно, как бы разделен на две сферы, а между действиями ребенка в них существует тесная связь (правда, особенности этой связи в данном исследовании выяснить не удалось).

294

III

Преодоление натуралистического представления о психическом развитии требует радикального изменения взгляда на взаимоотношения ребенка и общества. К этому выводу нас привело специальное исследование исторического возникновения ролевой игры. В противоположность взглядам на ролевую игру как на вечную, внеисторическую особенность детства мы предположили, что ролевая игра возникла на определенном этапе развития общества, в ходе исторического изменения места ребенка в нем. Игра является социальной по происхождению деятельностью, и поэтому она социальна по своему содержанию.

Эта гипотеза об историческом происхождении игры подтверждается большим антропологическим и этнографическим материалом. Он показывает, что возникновение ролевой игры определяется изменением места, занимаемого ребенком в обществе.

В ходе исторического развития менялось место ребенка в обществе, но везде и всегда ребенок являлся его частью. На ранних этапах развития человечества связь ребенка с обществом была прямой и непосредственной — дети с самого раннего возраста жили

общей жизнью со взрослыми. Развитие ребенка проходило внутри этой общей жизни как единый, нерасчлененный процесс. Ребенок составлял органическую часть совокупной производительной силы общества, и его участие в ней ограничивалось лишь его физическими возможностями.

В нашу задачу не входит анализ исторических условий возникновения такого дуализма и параллелизма в рассмотрении психического развития. Отметим только, что эти представления являются отражением реально существующего в классовом обществе отчуждения человека от продуктов его деятельности.

По мере усложнения средств производства и общественных отношений связь ребенка с обществом изменяется, превращаясь из непосредственной в опосредствованную процессом воспитания и обучения. При этом система «ребенок — общество» не изменяется. Она не превращается в систему «ребенок и общество» (союз «и», как известно, имеет не только соединительное, но и противопоставительное значение). Правильнее говорить о системе «ребенок в обществе». В процессе общественного развития функции образования и воспитания все больше передаются семье, которая превращается в самостоятельную экономическую единицу, а ее связи с обществом становятся все более опосредствованными. Тем самым система отношений «дети в обществе» вуалируется, закрывается системой отношений «ребенок — семья», а в ней — «ребенок — отдельный взрослый».

При рассмотрении формирования личности в системе «ребенок в обществе» радикально меняется характер связи систем «ребенок —

вещь» и «ребенок — отдельный взрослый». Из двух самостоятельных систем они превращаются в единую систему. В связи с этим существенно изменяется содержание каждой из них. При рассмотрении системы «ребенок — вещь» теперь оказывается, что вещи, обладающие определенными физическими и пространственными свойствами, открываются ребенку как общественные предметы; в них на первый план выступают общественно выработанные способы действий с ними.

Система «ребенок — вещь» в действительности является системой «ребенок — общественный предмет». Общественно выработанные способы действий с предметами не даны непосредственно как некоторые физические характеристики вещей. На предмете не написаны его общественное происхождение, способы действий с ним, способы и средства его воспроизведения. Поэтому овладение таким предметом невозможно путем адаптации, путем простого «уравновешивания» с его физическими свойствами. Внутренне необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных способов действий с предметами. При этом физические свойства вещи выступают лишь как ориентиры для действий с нею.

При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами происходит формирование ребенка как члена общества, включая его интеллектуальные, познавательные и физические силы. Для самого ребенка (как, впрочем, и для взрослых людей, непосредственно не включенных в организованный процесс воспитания и обучения) это развитие представлено прежде всего как расширение сферы и повышение уровня овладения действиями с предметами. Именно по этому параметру дети сравнивают свой уровень, свои возможности с уровнем и возможностями других детей и взрослых. В процессе такого сравнения взрослый открывается ребенку не только как носитель

общественных способов действий с предметами, но и как человек, осуществляющий определенные общественные задачи.

Особенности открытия ребенком человеческого смысла предметных действий были показаны в ряде исследований. Так, Ф. И. Фрадкина [10] описала то, как на определенном этапе овладения предметными действиями маленький ребенок начинает сравнивать свои действия с действиями взрослого человека. Это находит свое проявление в своеобразном двойном назывании себя одновременно собственным именем и именем взрослого человека. Например, изображая действия взрослого человека, читающего газету или что-то пишущего, ребенок говорит: «Миша — папа», а изображая действия по укладыванию куклы спать, заявляет: «Вера — мама». Л. С. Славина [9] в своем исследовании показала, как ребенок, однажды раскрыв человеческий смысл предметных действий, затем цепко держится за него, придавая этот смысл даже простым манипуляциям.

296

Этот процесс усвоения общественно выработанных способов действий наиболее подробно показан в исследованиях П. Я. Гальперина и его сотрудников.

Эти исследования проведены на ограниченном материале развития предметных действий у детей раннего возраста. Но они дают основание предполагать, что овладение ребенком способами действий с предметами закономерно приводит его к взрослому человеку как носителю общественных задач деятельности. Каков психологический механизм этого перехода в каждом конкретном случае и на каждом отдельном этапе развития — проблема дальнейших исследований.

Система «ребенок — взрослый», в свою очередь, также имеет существенно иное содержание. Взрослый прежде всего выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности, осуществляющий определенные задачи, вступающий при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняющийся определенным нормам. Но на самой деятельности взрослого человека внешне не указаны ее задачи и мотивы. Внешне она выступает перед ребенком как преобразование предметов и их производство. Осуществление этой деятельности в ее законченной реальной форме и во всей системе общественных отношений, внутри которых только и могут быть раскрыты ее задачи и мотивы, для детей недоступно. Поэтому становится необходимым особый процесс усвоения задач и мотивов человеческой деятельности и тех норм отношений, в которые вступают люди в процессе ее осуществления.

К сожалению, психологические особенности этого процесса исследованы явно недостаточно. Но есть основания предполагать, что усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их сообществах, группах и коллективах. Примечательно то, что в процессе этого усвоения ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых нельзя осуществлять деятельность взрослых. Таким образом, взрослый человек выступает перед ребенком как носитель новых и все более сложных способов действий с предметами, общественно выработанных эталонов и мер, необходимых для ориентации в окружающей действительности. Итак, деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность.

Но этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны. Такое расщепление создает предпосылки

297

для именно гипертрофированного развития любой из сторон. Эту возможность и использует школа классового общества, воспитывая одних детей, главным образом, как исполнителей, операционно-технической стороны трудовой деятельности, а других — по преимуществу как носителей задач и мотивов той же деятельности. Такое использование исторически возникшего расщепления единого процесса жизни и развития ребенка в обществе на две стороны присуще лишь классовым формациям.

IV

Изложенные теоретические положения имеют прямое отношение к проблеме периодизации психического развития ребенка. Обратимся к фактическим материалам, накопленным в детской психологии. Из всего богатства исследований, проведенных психологами за последние 20—30 лет, мы выберем те, которые обогатили наши знания об основных типах деятельности детей. Рассмотрим кратко главнейшие из них.

1. До самого последнего времени не было ясности относительно предметно-содержательной характеристики деятельности младенцев. В частности, не был ясен вопрос о том, какая деятельность является в этом возрасте ведущей. Одни исследователи (Л. И. Божович и др.) считали первичной потребностью потребность ребенка во внешних раздражителях, а поэтому наиболее важным моментом — развитие у него ориентировочных действий. Другие (Ж. Пиаже и др.) основное внимание обращали на развитие сенсорно-моторно-манипулятивной деятельности. Третьи (Г. Л. Розенгард-Пупко и др.) указывали на важнейшее значение общения младенца со взрослыми.

В последние годы исследования М. И. Лисиной и ее сотрудников [8] убедительно показали существование у младенцев особой деятельности общения, носящего непосредственно-эмоциональную форму. «Комплекс оживления», возникающий на третьем месяце жизни и ранее рассматривавшийся как простая реакция на взрослого (наиболее яркий и комплексный раздражитель), в действительности является сложным по составу действием, имеющим задачу общения со взрослыми и осуществляемым особыми средствами. Важно отметить, что это действие возникает задолго до того, как ребенок начинает манипулировать с предметами, до формирования акта хватания. После формирования этого акта и манипулятивной деятельности, осуществляемой со взрослыми, действия общения не растворяются в совместной деятельности, не сливаются с практическим взаимодействием со взрослыми, а сохраняют свое особое содержание и средства. Эти и другие исследования показали, что дефицит эмоционального общения (как, вероятно, и его избыток) оказывает решающее влияние на психическое развитие в этот период.

298

Таким образом, есть основания предполагать, что непосредственно-эмоциональное общение со взрослым представляет собой ведущую деятельность младенца, на фоне и внутри которой формируются ориентировочные и сенсорно-моторно-манипулятивные действия.

2. В этих же исследованиях был установлен переход ребенка — на границе раннего детства — к собственно предметным действиям, т. е. к овладению общественно выработанными способами действий с предметами.

Конечно, «владение этими действиями невозможно без участия взрослых, которые показывают их детям, выполняют их совместно с детьми. Взрослый выступает хотя как и главный, но все же лишь как элемент ситуации предметного действия. Непосредственное эмоциональное общение с ним отходит здесь на второй план, а на первый выступает деловое практическое сотрудничество. Ребенок занят предметом и действием с ним. Эту связанность ребенка полем непосредственного действия неоднократно отмечали ряд исследователей. Здесь наблюдается своеобразный «предметный фетишизм»: ребенок как бы не замечает взрослого, который «закрыт» предметом и его свойствами.

Многие исследования отечественных и зарубежных авторов показали, что в этот период происходит интенсивное овладение предметно-орудийными операциями. В этот период формируется так называемый практический интеллект. Детальные исследования генезиса интеллекта у детей, проведенные Ж. Пиаже и его сотрудниками, показывают также, что именно в этот период происходит развитие сенсорно-моторного интеллекта, подготавливающего возникновение символической функции.

Мы уже упоминали исследование Ф. И. Фрадкиной, в котором показано, что в процессе усвоения действия как бы отделяются от предмета, на котором они были первоначально усвоены: происходит перенос этих действий на другие предметы, сходные, но не тождественные исходному. На этой основе формируется обобщение действий. Ф. И. Фрадкина показала, что именно на основе отделения действий от предмета и их обобщения становится возможным их сравнение с действиями взрослых, а благодаря этому и проникновение ребенка в задачи и смысл человеческих действий.

Итак, есть основания полагать, что именно предметно-орудийная деятельность, в ходе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами, является ведущей в раннем детстве.

Этому на первый взгляд противоречит факт интенсивного развития в этот период вербальных форм общения ребенка со взрослыми. Из бессловесного существа, пользующегося для общения со взрослыми эмоционально-мимическими средствами, ребенок превращается в говорящее существо, пользующееся относительно богатым

лексическим составом и грамматическими формами. Однако анализ речевых контактов ребенка показывает, что речь используется им главным образом для налаживания сотрудничества со взрослыми внутри совместной предметной деятельности. Иными словами, она выступает как средство деловых контактов ребенка со взрослыми. Более того, есть основания думать, что сами предметные действия, успешность их выполнения являются для ребенка способом налаживания общения со взрослыми. Само общение не опосредуется предметными действиями ребенка. Следовательно, факт интенсивного развития речи как средства налаживания сотрудничества со взрослыми не противоречит положению о том, что ведущей деятельностью в этот период все же является предметная деятельность, внутри которой происходит усвоение общественно выработанных способов действия с предметами.

3. После работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и других в отечественной детской психологии твердо установлено, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра в ее наиболее развернутой форме (ролевая игра). Значение игры для психического развития детей дошкольного возраста многосторонне. Главное ее значение состоит в том, что благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого человека и его общественно-трудовых функций, обобщенному изобразительному характеру воспроизведения предметных действий и переносу значений с одного предмета на другой и т. д.) ребенок моделирует в ней отношения между людьми. На самом предметном действии, взятом изолированно, не написано, ради чего оно осуществляется, каков его общественный смысл, его действительный мотив. Только тогда, когда предметное действие включается в систему человеческих отношений, в нем раскрывается его подлинно общественный смысл, его направленность на других людей. Такое «включение» и происходит в игре. Ролевая игра выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое является основным моментом готовности к школьному обучению. В этом заключается основное значение игры для психического развития, в этом заключается ее ведущая функция.

4. Л. С. Выготский в самом начале тридцатых годов выдвинул положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей школьного возраста. Конечно, не всякое обучение оказывает такое влияние на развитие, а только «хорошее». Качество обучения все более и более начинает оцениваться именно по тому воздействию, которое оно оказывает на интеллектуальное развитие ребенка. По вопросу о том, каким образом обучение влияет на умственное развитие, психологами проведено большое количество

исследований. Здесь обозначились различные взгляды, которые нет важности специально рассматривать в данной статье. Отметим лишь, что большинство исследователей, как бы они ни представляли себе внутренний механизм такого влияния, какое бы значение ни приписывали разным ступеням обучения (содержанию, методике, организации), сходятся на признании ведущей роли обучения в умственном развитии детей младшего школьного возраста.

Учебная деятельность детей, т. е. та деятельность, в процессе которой происходит усвоение новых знаний и управление которой составляет основную задачу обучения, является ведущей деятельностью в этот период. В процессе ее осуществления ребенком происходит интенсивное формирование его интеллектуальных и познавательных сил. Ведущее значение учебной деятельности определяется также и тем, что через нее опосредствуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье.

5. Выделение ведущей деятельности подросткового периода развития представляет большие трудности. Они связаны с тем, что для подростка основной деятельностью остается его учение в школе. Успехи и неудачи в школьном учении продолжают оставаться основными критериями оценки подростков со стороны взрослых. С переходом в подростковый возраст в нынешних условиях обучения с внешней стороны также не происходит существенных изменений. Однако именно переход к подростковому периоду выделен в психологии как наиболее критический.

Естественно, что при отсутствии каких-либо перемен в общих условиях жизни и деятельности причину перехода к подростковому возрасту искали в изменениях самого организма, в наступающем в этот период половом созревании. Конечно, половое развитие оказывает влияние на формирование личности в этот период, но это влияние не является первичным. Как и другие изменения, связанные с ростом интеллектуальных и физических сил ребенка, половое созревание оказывает свое влияние опосредствованно, через отношения ребенка к окружающему миру, через сравнение себя со взрослыми и другими подростками, т. е. только внутри всего комплекса происходящих изменений.

На возникновение в начале этого периода новой сферы жизни указывали ряд исследователей. Наиболее ясно эту мысль выразил А. Валлон, который писал: «Когда дружба и соперничество больше не основываются на общности или антагонизме выполняемых задач или тех задач, которые предстоит разрешить, когда дружбу и соперничество пытаются объяснить духовной близостью или различием, когда кажется, что они касаются личных сторон и не связаны с сотрудничеством или деловыми конфликтами, значит, уже наступила половая зрелость» [3, с. 94].

В последние годы в исследованиях, проведенных под руководством Т. В. Драгуновой и Д. Б. Эльконина [4], было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками. Эта деятельность была названа деятельностью общения. Ее отличие от других форм взаимоотношений, которые имеют место в деловом сотрудничестве товарищей, заключается в том, что основным ее содержанием является другой подросток как человек с определенными личными качествами. Во всех формах коллективной деятельности подростков наблюдается подчинение отношений своеобразном «кодексу товарищества». В личном же общении отношения могут строиться и строятся не только на основе взаимного уважения, но и на основе полного доверия и общности внутренней жизни. Эта сфера общей жизни с товарищем занимает в подростковом периоде особо важное место. Формирование отношений в группе подростков на основе «кодекса товарищества», и особенно тех личных отношений, в которых этот «кодекс» дан в наиболее выраженной форме, имеет важное значение для формирования личности подростка. «Кодекс товарищества» по своему объективному содержанию воспроизводит наиболее общие нормы взаимоотношений, существующих между взрослыми людьми в данном обществе.

Деятельность общения является здесь своеобразной формой воспроизведения в отношениях между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. В процессе общения происходит углубленная ориентация в нормах этих отношений и их освоение.

Таким образом, есть основания полагать, что ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков.

Дело, однако, не только в этом. Построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни, личное общение является той деятельностью, внутри которой оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, — одним словом, формируются личные смыслы жизни. Тем самым в общении формируется самосознание как «социальное сознание, перенесенное внутрь» (Л. С. Выготский).

Благодаря этому возникают предпосылки для возникновения новых задач и мотивов дальнейшей собственной деятельности, которая превращается в деятельность, направленную на будущее и приобретающую в связи с этим характер профессионально-учебный.

В кратком обзоре мы могли представить только самые важные факты, касающиеся содержательно-предметных характеристик ведущих типов деятельности, выделенных к настоящему времени.

302

Эти характеристики позволяют разделить все типы на две большие группы.

В первую группу входят деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельности в системе «ребенок — общественный взрослый». Конечно, непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра и интимно-личное общение подростков существенно различаются по своему конкретному содержанию, по глубине проникновения ребенка в сферу задач и мотивов деятельности взрослых, представляя собой своеобразную лестницу последовательного освоения ребенком этой сферы. Вместе с тем они общи по своему основному содержанию. При осуществлении именно этой группы деятельности происходит преимущественное развитие у детей мотивационно-потребностной сферы.

Вторую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе «ребенок — общественный предмет». Конечно, разные виды этой группы существенно отличаются друг от друга. Манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста и учебная деятельность младшего школьника, а тем более учебно-профессиональная деятельность старших подростков внешне мало похожи друг на друга. В самом деле, что общего между владением предметным действием с ложкой или стаканом и овладением математикой или грамматикой? Но существенно общим в них является то, что все они выступают как элементы человеческой культуры. Они имеют общее происхождение и общее место в жизни общества, представляя собой итог предшествующей истории. На основе усвоения общественно выработанных способов действий с этими предметами происходит все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил, становление ребенка как компонента производительных сил общества.

Необходимо подчеркнуть, что когда мы говорим о ведущей деятельности и ее значении для развития ребенка в тот или иной период, то это вовсе не означает, будто одновременно не осуществляется развитие по другим направлениям. Жизнь ребенка в каждый период многогранна, и деятельности, посредством которых она осуществляется, многообразны. В жизни возникают новые виды деятельности, новые отношения ребенка к действительности. Их возникновение и их превращение в ведущие не отменяют прежде существовавших, а лишь меняют их место в общей системе отношений ребенка к действительности, которые становятся все более богатыми.

303

Если расположить выделенные нами виды деятельности детей по группам в той последовательности, в которой они становятся ведущими, то получится следующий ряд:

непосредственно-эмоциональное общение — первая группа,

предметно-манипулятивная деятельность — вторая,

ролевая игра — первая,

учебная деятельность — вторая,

интимно-личное общение — первая,

учебно-профессиональная деятельность — вторая.

Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе — развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе — формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей.

Рассмотрение последовательной смены одних периодов другими позволяет сформулировать гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими. Вслед за периодами, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, закономерно следуют периоды, в которых идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей. Вслед за периодами, в которые идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей, закономерно следуют периоды преимущественного развития мотивационно-потребностной сферы.

В отечественной и зарубежной детской психологии накоплен значительный материал, дающий основание для выделения двух резких переходов в психическом развитии детей. Это, во-первых, переход от раннего детства к дошкольному возрасту, известный в литературе как «кризис трех лет», и, во-вторых, переход от младшего школьного возраста к подростковому, известный в литературе под названием «кризис полового созревания». Сопоставление симптоматики этих двух переходов показывает наличие между ними сильного сходства. В обоих переходах имеет место появление тенденции к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми. При введении этих переломных точек в схему периодов детского развития мы получим ту общую схему периодизации детства на эпохи, периоды и фазы, которая представлена на рисунке 3.

Как показывает эта схема, каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором происходит преимущественное усвоение задач, мотивов

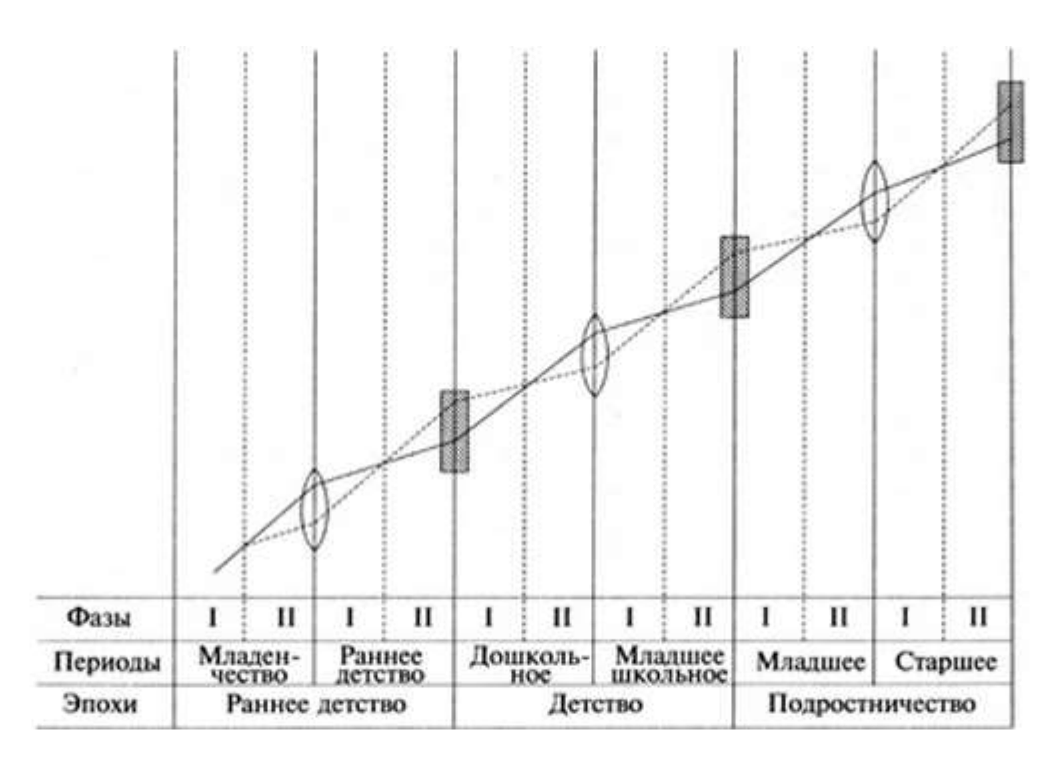
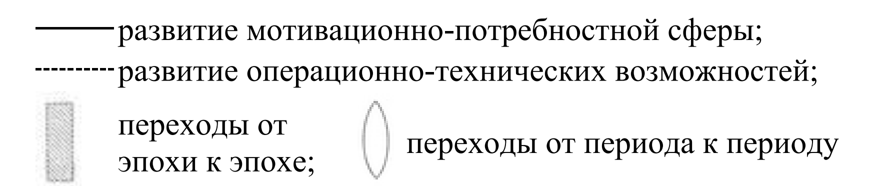


Рис. 3:



и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Все три эпохи (эпоха раннего детства, эпоха детства, эпоха подростничества) построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались. Переходы от одного периода к другому и от одной фазы к другой внутри периода изучены в психологии очень слабо.

В чем теоретическое и практическое значение гипотезы о периодичности процессов психического развития и построенной на ее основе схемы периодизации?

Во-первых, ее основное теоретическое значение мы видим в том, что она позволяет преодолеть существующий в детской психологии разрыв между развитием мотивационно-потребностной и

интеллектуально-познавательной сторон личности, позволяет показать противоречивое единство этих сторон развития личности. Во-вторых, эта гипотеза дает возможность рассмотреть процесс психического развития не как линейный, а как идущий по восходящей спирали. В-третьих, она открывает путь к изучению связей, существующих

между отдельными периодами, к установлению функционального значения всякого предшествующего периода для наступления последующего. В-четвертых, наша гипотеза направлена на такое расчленение психического развития на эпохи и стадии, которое соответствует внутренним законам этого развития, а не каким-либо внешним по отношению к нему факторам.

Практическое значение гипотезы состоит в том, что она помогает приблизиться к решению вопроса о сензитивности отдельных периодов детского развития, к определенному типу воздействий, помогает по-новому подойти к проблеме связи между звеньями существующей системы образовательных учреждений. Согласно требованиям, вытекающим из этой гипотезы, там, где в системе наблюдается разрыв (дошкольные учреждения — школа), должна существовать более органичная связь. Наоборот, там, где ныне существует непрерывность (начальные классы — средние классы), должен быть переход к новой воспитательно-образовательной системе.

Конечно, только дальнейшие исследования покажут, насколько в нашей гипотезе правильно отражена действительность психического развития детей. Вместе с тем мы считаем, что ее публикация правомерна при всей недостаточности имеющихся здесь фактических материалов. Следует помнить слова Ф. Энгельса о том, что «если бы мы захотели ждать, пока очистится материал для закона, то пришлось бы до того момента отложить теоретическое исследование, и уже по одному этому мы не получили бы никогда закона».

Литература

1. *Блонский П. П.* Педология. — М., 1934.

2. *Блонский П. П.* Возрастная педология. — М.; Л., 1930.

3. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. — М., 1967.

4. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгунской. — М., 1967.

5. *Выготский Л. С.* Проблемы возраста. — Рукопись.

6. *Выготский Л. С.* Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. — Т. 4.

7. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — М., 1965.

8. Развитие общения у дошкольников. Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет. — М., 1974.

9. *Славина Л. С.* Развитие мотивов игровой деятельности. — М., 1948. — Вып. 14.

10. *Фрадкина Ф. И.* Психология игры в раннем детстве: Канд. дис. — М., 1946.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ЗАМЕТКИ О РАЗВИТИИ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ
В РАННЕМ ДЕТСТВЕ

Исследованию психологических механизмов возникновения предметных действий у детей в истории детской психологии не очень повезло. Несмотря на чрезвычайную теоретическую и практическую значимость этой проблемы, ее исследование только начинается. Поэтому важно с самого начала правильно наметить принципиальные пути, по которым должно идти такое исследование. Этим в значительной степени и определены эти заметки [11, с. 27].

Традиция исследования предметных действий восходит к знаменитым исследованиям интеллекта человекообразных обезьян В. Келлера. Проведенное затем К. Бюлером исследование использования элементарных орудий у детей самого раннего возраста дало повод для неоправданных аналогий и для рассмотрения всего периода как «шимпанзеподобного». Вместе с тем исследование развития предметных действий у детей раннего возраста слилось с исследованием развития интеллекта. Стратегия таких исследований заключалась в том, что ребенку предлагались разнообразные задачи, требовавшие для своего решения использования различных орудий — средств, и на основании того, как дети решали подобные задачи, исследователи судили о появлении и развитии интеллекта.

В основе такой стратегии лежало прямо неформулированное представление о том, что развитие интеллекта, а тем самым и предметно-орудийных действий, происходит в ходе непосредственного столкновения ребенка с окружающим его миром предметов как физических объектов в системе «ребенок — вещь». Особенно четко эта позиция представлена в исследованиях Ж. Пиаже стадий развития сенсомоторного интеллекта. Его теоретическая схема развития интеллекта на этой стадии предполагает взаимодействие процессов ассимиляции и аккомодации. Под процессом ассимиляции подразумевается включение предмета, с которым сталкивается ребенок, в уже имеющиеся у него схемы действий или движений; под процессом аккомодации — изменение этих последних под влиянием физических свойств новых объектов, включаемых в уже наличествующие схемы действий [4, с. 659].

Даже если принять позицию Ж. Пиаже, то взаимодействием процессов ассимиляции и аккомодации в самом лучшем случае можно объяснить процесс усовершенствования операционально-технического способа выполнения действия при переносе его на сходные, но нетождественные предметы или в сходные, но не тождественные тем, в которых действие возникло, условия. Однако

взаимодействием процессов ассимиляции и аккомодации невозможно объяснить происхождение новых действий с новыми же предметами, которые могут быть совершенно — ни по своей функции, ни по своему операциональному составу — никак между собой не связаны.

Раздумывая над исследованиями Ж. Пиаже, посвященными этим ранним периодам развития, мне все больше кажется, что он, конечно, понимает роль взрослого в процессе возникновения действий с предметами, понимает, что взрослый является источником образцов если и не всех, то большого числа предметных действий, но ему совершенно безразлично, как возникла первоначальная схема действия — является ли она простым рефлекторным движением, возникла ли путем случайной пробы или была усвоена из

совместной деятельности ребенка со взрослым. Важно, что она есть, и Ж. Пиаже интересует процесс ее дальнейших преобразований, который независим от предшествующей истории, от генетических корней и источников.

Почти все свои экспериментальные пробы, которые Ж. Пиаже включал в процесс наблюдения над развитием действий в раннем детстве у своих детей, были построены по одному принципу. Подметив у ребенка новую схему действия, он ставил это действие в новые, в чем-то сходные, а в чем-то отличные условия и наблюдал за тем, как происходило дальнейшее изменение схемы действия.

В настоящей статье я не ставил перед собой задачи детального критического анализа концепции сенсомоторного интеллекта Ж. Пиаже. Это дело более подробного изложения. Однако в связи с указанными особенностями подхода Ж. Пиаже к анализу процессов возникновения и развития действий с предметами у детей, есть все основания полагать, что и ему не чуждо представление о некоторой «шимпанзеподобности» этого процесса.

Тенденция отождествления некоторых черт поведения человекоподобных обезьян и человека на ранних этапах онтогенеза существует сегодня и у некоторых советских физиологов.

В журнале «Наука и жизнь» за 1977 г. (№ 6) появилось краткое информационное сообщение доктора медицинских наук Л. Фирсова о том, что в Институте физиологии им. И. П. Павлова АН СССР «совершилось долгожданное событие: две самки шимпанзе Гамма и Сильва принесли потомство!» [6, с. 100—102]. Случай рождения детенышей у шимпанзе в неволе является редким, даже уникальным, и то, что исследователи, занимающиеся изучением поведения высших обезьян, связывают с изучением развития детенышей большие надежды, естественно. Однако уже до того, как исследования закончены, автор склонен к далеко идущим выводам. Во втором сообщении Л. Фирсов пишет: «Поведение подростков и взрослых шимпанзе, даже при очень большой боязни впасть в антропоморфизм

(очеловечивание животных), слишком напоминает наше собственное. Что же касается психомоторного развития шимпанзе в первые месяцы жизни, то, похоже, оно практически ничем не отличается от развития человеческого младенца» [7, с. 57].

В третьем сообщении это предположение уточняется и автор пишет: «В настоящее время стало общепризнанным, что человекообразные обезьяны (антропоиды) занимают выдающееся место среди других животных нашей планеты. К этому следует добавить, что в первые месяцы жизни детеныши шимпанзе практически мало чем отличаются от ребенка» [8, с. 103].

Интересно отметить, что некоторые факты, приводимые в этих предварительных сообщениях, находятся в противоречии с высказываниями.

Укажем лишь на два из них. Первый: детеныш шимпанзе с момента рождения цепляется за мать, находится при ней неотрывно и совершает вместе с ней все передвижения в пространстве; такие отношения сохраняются, по крайней мере, первые два месяца жизни. Лишь постепенно, к концу первого полугодия, ручки его перестают цепляться за мать. Ничего подобного нет у человеческого ребенка. Он с момента рождения физически отделен от матери, а вместе с тем значительно более беспомощен, чем детеныш

шимпанзе. Уже одно это различие должно вести к принципиально иному ходу всего развития, в том числе и самых элементарных сенсомоторных актов. У человеческого младенца в силу специфической социальной ситуации — отсутствия непосредственной связи с матерью — все развитие протекает под флагом становления коммуникативных функций, что находит свое выражение в появлении в конце второго — начале третьего месяца жизни своеобразного «комплекса оживления», впервые описанного Н. Л. Фигуриным и М. П. Денисовой (1929). Ничего подобного у детенышей шимпанзе нет.

Второй факт. Шимпанзенок Тимур, которому исполнилось четыре месяца, по словам автора, «уже начал осваивать предметный мир. Его интересует все, до чего он может дотянуться: резиновая трубка фонендоскопа, пластмассовая игрушка, мамина рука, ложка, яблоко, которое ест его мама. Все это буквально притягивает малыша». Хорошо известно, что в первые месяцы человеческий младенец находится еще в горизонтальном положении и не умеет еще хватать, а если и делает попытки тянуться к предметам, то только к тем, которые подносит ему взрослый. Все отношения его с внешним миром происходят через мать или ухаживающих за ребенком взрослых.

Представляется, что нельзя сравнивать развитие поведения детеныша шимпанзе и человеческого младенца, не подвергая анализу всю ситуацию развития, в особенности систему отношений с матерью. Заметим, что ситуация развития Тимура и Боя в некоторой

степени «очеловечена» специальными лабораторными условиями и это может накладывать свой отпечаток на некоторые особенности развития и вызывать неоправданные аналогии.

В нашу задачу не входит, да и не может входить, детальный анализ фактов, полученных в этих исследованиях, оно еще не закончено и полностью не опубликовано. Мы коснулись его только для того, чтобы указать на живучесть теорий «шимпанзеподобности», ведущих свое начало от попыток переноса знаменитых опытов В. Келлера на маленьких детей. А ведь с тех пор прошло более пятидесяти лет!

В российской психологии впервые П. Я. Гальперин указал на принципиальное отличие орудийных операций у человека от феноменально сходного употребления вспомогательных средств высшими обезьянами.

Он видел это отличие в том, что обезьяны предметом действуют так, как действуют самой рукой; предмет является как бы простым удлинением или придатком руки. У человека же рука подчиняется требованиям орудийных приемов. Ее движения перестраиваются в мере, в какой они противоречат логике орудия; именно при усвоении орудийных операций для ребенка возникает и само орудие как та новая действительность, которой надо овладевать. Процесс овладения орудием является довольно трудным и длительным для ребенка делом.

П. Я. Гальперин (1936) так описывает этот процесс на примере овладения ложкой как орудием приема пищи: «Прежде всего, ребенок старается захватить ложку возможно ближе к ее рабочему концу. Он, не стесняясь, лезет пальцами в ее углубление, лишь бы часть, которой непосредственно орудуют, по возможности сливалась с его кулачком. Целесообразность такого намерения становится тотчас очевидной. После того как няня заставляет его взяться за ручку ложки и они вместе зачерпывают кашу, ребенок резким движением поднимает ложку ко рту косо снизу вверх — и большая часть содержимого выливается. Ребенок действует так, как если бы он подносил ко рту свой кулачок. Ложка с

функциональной стороны является не более чем продолжением его руки, и конец ее тем вернее попадает в рот, чем ближе он к самой руке. Простая «орудийная логика» ложки — она особенно ясно выступает, когда, зачерпнув жидкость, обтирают донышко ложки о край тарелки, — требует, чтобы наполненная ложка, все время находясь в горизонтальном положении, была сначала поднята вертикально до уровня рта и только после этого по прямой направлена в рот. Эта простая логика не выступает перед ребенком. Ложка в его руке еще не орудие, а средство, вынужденное замещение руки, и, как таковое, плохое замещение. Лишь после довольно длительного обучения ребенок усваивает основные приемы пользования ложкой: не прямо в рот, но сначала вверх и все время строго горизонтально.

310

Но еще долго впоследствии он пытается взять ложку (кулачком) ниже верхнего широкого края ручки».

В этом описании П. Я. Гальперин указывает на необходимость довольно длительного обучения, но не раскрывает, в чем оно заключается, в частности, остается не ясным, в чем заключается функция тех образцов, которые в ходе обучения предлагает ребенку взрослый. Может создаться впечатление, что ребенок приспосабливается непосредственно к физическим свойствам орудия. Я сам держался этой же точки зрения и приводил этот пример как иллюстрацию превращения «ручной» операции в «орудийную» (Эльконин, 1961). Перестройка эта действительно происходит, но происходит она под влиянием приспособления не к физическим свойствам орудия, а к тому образцу, который предлагает взрослый. Именно в собственно «ручных» операциях орудие максимально прилажено к руке, а в орудийных происходит перестройка, но диктуется она логикой образца использования орудия, принятого в данном обществе.

Таким образом, можно предположить, что в действительности дело происходит иначе. Ведь на предмете не написана ни его общественная функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе. Ребенку безразлично, как держать ложку — ближе к рабочему концу или за ручку. Ему даже удобнее держать ближе к рабочему концу. Образец рационального способа дает ребенку взрослый. Он в совместной деятельности с ребенком изменяет положение руки ребенка, и ребенок приспосабливается не к физическим свойствам предмета, а включает предмет в образец его правильного использования. Таким образом, кажущееся приспособление движений ребенка к физическим свойствам орудия в действительности является опосредствованным через образец действия, в который и включается орудие.

Основным является путь совместной деятельности ребенка со взрослыми, в которой взрослые постепенно передают ребенку общественно выработанные способы употребления предметов. В такой совместной деятельности взрослые организуют действия ребенка, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом осуществления формирования этих действий. В этом процессе слиты воедино и усвоение общественной функции предмета, и технические приемы его осуществления.

Все эти предложения возникли у меня в ходе наблюдения над развитием предметных действий у моего внука Андрея в возрасте от 1 года до 2 лет.

Первое наблюдение относится еще ко времени, когда Андрей не мог ни самостоятельно ходить, ни правильно употреблять слова. Андрейка сидит у меня на коленях «верхом», и я

делаю ими движения, при которых он подпрыгивает, и сопровождаю эти подпрыгивания словами «Гоп! Гоп!».

Внезапно я прекращаю эти движения. Андрейка смотрит на меня внимательно, а затем сам начинает подпрыгивающие движения и теребит меня, как бы приглашая к продолжению деятельности. Я вновь начинаю движения коленями и вновь прекращаю их. Он вновь возобновляет свои призывы.

Аналогичная картина имеет место и в других случаях. Андрей лежит, а я стучу по его ножке и приговариваю: «Куй, куй ножку. Поедем по дорожке...» А в конце этой процедуры тереблю его руками, и он смеется. После того как я заканчиваю эту «игру», он берет мою руку и направляет ее к своей ноге — приглашая меня продолжить «игру».

Эти факты показывают, что очень рано, до года, ребенок уже пытается вовлечь взрослого в продолжение приятного для него совместного действия.

Второй пример. С относительно раннего возраста, с первой половины второго года жизни, Андрей стремился помогать взрослым. Едва я подымался с постели, как он открывал ящик для постельного белья и тащил меня к дивану, требуя, чтобы я убрал постель. Когда я складывал простыню и одеяло, он старался мне помочь. Затем обхватывал своими руками сложенное и нес к ящику, все время поглядывая на меня. Поднося спальные принадлежности к открытому ящику, он укладывал их туда и говорил: «Так!» Тщательно следя за последовательностью, в которой укладывались эти вещи, он, когда все было уложено, сам закрывал ящик и, смотря на меня, произносил свое: «Так!»

Третий пример. Андрей не умеет слезать с дивана. Он пытается спуститься с него головой вперед или как-то боком. Бабушка учит его правильно проделывать это. Она поворачивает его головой к спинке дивана, а ножками наружу; затем опускает одну его ногу с дивана, а затем другую, приговаривая при этом все время: «Вот так! Вот так!» В последующих попытках бабушка уже только поддерживает мальчика, помогая ему провести соответствующее движение и поощряя его: «Так! Так! Молодец!»

Через некоторое время Андрей вновь оказывается на диване. Он самостоятельно поворачивается головой к спинке дивана, а затем начинает осторожно спускать ноги одну за другой. Каждое движение он сопровождает словами: «Баба, так! Баба, так!» А затем, встав ногами на пол, восклицает: «Анько, молодец!»

Четвертый пример. Андрей любил нести и ставить на стол, а затем убирать со стола тарелки и чашки. Неся тарелку или чашку, он все время оборачивался и смотрел на шедшего за ним взрослого. Это часто приводило к всевозможным «авариям». Его поведение при этом производило впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, а с другой — взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие.

Во всех этих примерах ясно выступает то важное обстоятельство, что для ребенка смысл производимого им действия заключается или в том, что оно производится совместно со взрослым, или в том, что оно производится ради выполнения поручения взрослого. Это означает, что смысловой центр ситуации, в которой происходит

усвоение предметных действий, — это взрослый и совместная деятельность с ним.

Следующим не менее важным обстоятельством является то, что этот общий смысл может быть реализован только в том случае, если действие производится так, как это показал взрослый. Именно на этой основе происходит своеобразная «ритуализация» порядка выполнения действий, в процессе которой происходит реализация образца действия и постоянное подравнивание действия к образцу.

В приведенных примерах по овладению предметными действиями недостаточно четко была представлена чисто операционально-техническая сторона действий. Приведем несколько примеров, в которых и эта сторона действий представлена достаточно ясно.

Пятый пример. Андрей играет небольшим мячиком. Мячик закатывается под шкаф. Он ложится на пол и пытается достать мячик рукой. После неудачных попыток он обращается ко мне за помощью. Я иду с ним в другую комнату, и мы берем длинную палку. Оба ложимся на пол и вместе пытаемся достать мячик и достаем его. После этого, как только мячик или какой-нибудь другой предмет оказывается вне непосредственной досягаемости, Андрей бежит ко мне со словами: «Дедик, палку!» Получив палку, он ложится на пол и пытается достать предмет. Его попытки еще очень несовершенны, и часто он терпит неудачу. После нескольких попыток он обращается ко мне: «Дедик, сам!» Это значит, чтобы я достал ему предмет. Мы вместе, держась оба за палку, достаем предмет.

Шестой пример. Андрею купили маленький заводной автомобильчик. Сначала автомобиль заводил кто-нибудь из взрослых. Андрейка ставил его на пол и отпускал. Затем я сделал попытку научить его заводить автомобиль ключиком. Андрей держал автомобильчик в одной руке, а ключик в другой. Мы вместе направляли руку с ключом в отверстие, и так как заводить ему было трудно, то заводил я. Потом Андрей пытался делать это самостоятельно. Он берет в одну руку автомобильчик, а в другую ключ и направляет его в отверстие, все время поглядывая на меня. Вставив ключ, он не может его повернуть и тогда обращается ко мне: «Дедик, сам!» Я завожу пружину, а Андрей ставит автомобиль на пол и пускает его. Долгое время это действие производится так, что Андрей выполняет все до завода пружины, а затем бежит к кому-нибудь из взрослых и, подавая автомобиль со вставленным ключом, просит завести его. Лишь через два-три месяца он научился заводить автомобиль, производя все операции самостоятельно и лишь поглядывая на взрослого как бы в поисках оценки правильности производимого действия.

Эти последние примеры представляют интерес в том отношении, что ребенок раньше выделяет на основе показанного ему образца действия общую функцию предмета: палкой достает недоступные предметы; ключиком заводит автомобильчик. Лишь затем начинается освоение операционально-технического состава действий,

которое происходит внутри образца. Таким образом происходит не просто приспособление отдельных движений к орудию, а включение орудия в заданную схему действия (образец) и обогащение последнего ориентацией на отдельные свойства предмета-орудия (брать палку за конец; держать ключик за его крылышки и вращать и т. п.).

Анализ процесса освоения ребенком предметного действия осложнен, по крайней мере, двумя обстоятельствами: во-первых, в уже сформировавшемся действии, в его

операционально-техническом содержании сняты и функция орудия, и образец, по которому оно строилось, и его смысл, т. е. то, ради чего оно производится; во-вторых, тем, что когда взрослый производит совместно с ребенком действие или показывает ему его в определенной ситуации, то образец также выступает в нерасчлененном виде.

Наблюдения показывают, что ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности того, как он производит действие, только тогда, когда оно освоено и ребенок владеет им в самостоятельной деятельности, т. е. когда образец действия ребенком уже построен. На всех этапах его формирования ребенок все время строит этот образец, а так как носителем этого образца является взрослый, то и весь процесс формирования для ребенка имеет смысл отношений со взрослым. Даже на последнем этапе освоения действия, когда кажется, что ребенок ориентирует отдельные операции на те или иные физические свойства орудия, в действительности эта ориентация опосредствована отношением со взрослым. Показателем этого являются «прикованность» ребенка к взрослому на всем протяжении формирования, внешне выражающаяся в словах «Так! Так!», в вопросительных взглядах, в поисках помощи и т. п.

Таким образом, процесс овладения предметным действием неразрывно связан с построением самим ребенком образа этого действия, тождественного тому образцу, носителем которого является взрослый. И именно этим формирование предметных действий принципиально отличается от других видов действий — функциональных, результативных и т. п.

Совершенно неожиданное для нас подтверждение сказанного было получено в исследовании М. Г. Елагиной [2, 3], проведенном под руководством М. И. Лисиной и посвященном вопросу о возникновении активной речи у детей раннего возраста в процессе сотрудничества со взрослыми.

Суть экспериментальной ситуации заключалась в том, чтобы вызвать у ребенка активное использование определенного слова в качестве единственного адекватного средства общения со взрослыми. Взрослый в течение некоторого времени действовал с предметом (матрешка, заводная курочка и т. п.) перед ребенком и называл этот предмет. В какой-то момент взрослый прерывал «игру»

314

и помещал предмет в такое положение, в котором ребенок видел и хотел достать предмет, но не мог этого сделать сам. Возникала ситуация затруднения. Взрослый, находившийся рядом, помогал ребенку лишь в том случае, если ребенок, обращаясь к нему за помощью, называл этот предмет его названием, употребляя новое слово. Если просьба осуществлялась другими средствами, взрослый называл предмет, но не давал его ребенку и поступал так до тех пор, пока ребенок, обращаясь к взрослому, либо правильно называл предмет, либо отказывался от общения со взрослым. Из 33 детей в возрасте от 1 года 1 мес. до 1 года 7 мес. 27 детей научились в этой экспериментальной ситуации правильно называть предмет словом, предлагавшимся взрослым.

Для обсуждаемого нами вопроса существенным является не результат, а процесс, в ходе которого дети переходили к адекватному употреблению слова. На основе тщательной фиксации поведения детей и движения их глаз М. Г. Елагина выделила три основных периода.

В первом периоде главным компонентом ситуации является предмет. Ребенок непосредственно тянется к предмету, сопровождая свои попытки достать его мимическими и интонационно-выразительными эмоциональными компонентами, носящими характер воздействия на взрослого. Не приводя к желаемому результату, они могут нарастать по силе, превращаясь в выражение неудовольствия и переходя в похныкивание или даже плач.

Во втором периоде главным компонентом ситуации становится взрослый. Происходит это постепенно. Сначала ребенок переводит свой взгляд с предмета на взрослого и обратно и наконец останавливается на взрослом. На первый план выступают разнообразные речевые средства, которые ребенок опробует. Меняются двигательные компоненты поведения; вместо непосредственных попыток достать предмет возникают указательные жесты и жесты-пробы.

Изменяются и отношения со взрослым. В одних случаях дети смущаются: намеренно не смотрят на взрослого, теребят фартучек, рассматривают свои ладошки, смотрят в пол. Попытки взрослого заставить ребенка посмотреть на него вызывают негативную реакцию — ребенок отворачивается, закрывает глаза. В других случаях дети переходят к эмоциональному воздействию на взрослого: прижимаются к нему, ласкаются, поглаживают и т. п.

Эти две разные по внешнему виду формы отношений по значению являются одинаковыми: дети стремятся вывести взрослого из состояния нейтралитета, обратить внимание взрослого на свои попытки.

Наконец, в третьем периоде слово становится центром ситуации. Ребенок смотрит на взрослого, сосредоточиваясь на его губах, присматривается к произношению слова. Появляются первые попытки

произнести слово. В этих попытках ребенок строит артикуляторно-произносительный образ слова. Неадекватные речевые пробы исчезают, и ребенок произносит требуемое слово — название предмета.

М. Г. Елагина отмечает чрезвычайно интересный факт, заключающийся в том, что, назвав предмет и получив его от взрослого, дети не уходят и не начинают прерванную деятельности с предметом, а вызывают взрослого на повторение ситуации. Одни из них возвращают предмет взрослому и идут на то место, где находились в самом начале эксперимента; другие сами пытаются поставить игрушку на то место, где она стояла в опыте; третьи только прикасаются к предмету, обозначая его получение.

Слово в созданной экспериментальной ситуации выступало как орудие-средство в своей собственно коммуникативной функции. Процесс формирования использования слова показывает, что ребенок сначала ориентируется в общем смысле ситуации как коммуникативной, затем как требующей употребления слова для вовлечения взрослого и, наконец, как требующей определенного слова во всей его операциональной конкретности. Схематически этот процесс можно описать так: надо обратиться к взрослому; надо обратиться к взрослому посредством слова; надо обратиться к взрослому посредством определенного слова. На последнем этапе ребенок активно ищет и создает ту артикуляторно-произносительную форму, которая является образцом используемого слова.

М. Г. Елагина показывает, что полностью развернутым процесс был только в первом опыте. В последующих опытах, с другими словами, процесс свертывается, ребенок сразу переходит к ориентации в артикуляторно-произносительных особенностях слова, к активному созданию образа требуемого слова. Это свидетельствует о том, что ориентация в смысле ситуации и в функции слова как орудия коммуникации, раз возникнув, сохраняется и не требует особых повторений. Использование же каждый раз нового слова требует активного повторения его артикуляторно-произносительного образа.

Активное овладение словом как орудием-средством коммуникативной деятельности поучительно еще и в том отношении, что материальные свойства, на которые ребенок должен ориентироваться при создании артикуляторно-произносительного образа слова, даны только в форме произносимого взрослым слова и с ним нельзя произвести совместных со взрослым действий, как, например, с палкой.

Наши предположения о природе и процессе усвоения ребенком предметных действий могут быть сведены к следующим положениям.

1. Предметные действия, т. е. действия с предметом в соответствии с приданной ему общественной функцией и общественно

выработанным способом его использования, формируются только в совместной деятельности ребенка и взрослого.

2. В связи с этим весь процесс освоения предметного действия имеет для ребенка смысл тех отношений, в которые он вступает со взрослым, именно благодаря этому и возникает тенденция следовать образцу действия, показываемому взрослыми. Выяснение этого смысла является необходимой фазой всего последующего освоения действия ребенком.

3. При освоении предметного действия в первую очередь осваивается функция предмета-орудия, которую ребенок осуществляет, совместно со взрослым решая определенные задачи.

4. Получаемый после осуществления предметного действия результат не может служить критерием правильности употребления предмета-орудия. Таким критерием может служить только соответствие образцу, носителем которого является взрослый.

5. Освоение операционально-технической стороны предметного действия невозможно путем прямого прилаживания действия к образцу, содержащемуся или в совместном действии, или в простом показе. Оно происходит в процессе создания ребенком образа действия с предметом-орудием.

6. Создание ребенком образа действия с предметом-орудием происходит в результате разнообразных проб. Однако они входят в образ действия только на основе санкции взрослого, т. е. если реализуют смысл отношений ребенка и взрослого. Построение образа действия с предметом-орудием не есть одномоментный акт.

7. Ориентация ребенка на образец действия, показываемый взрослым, не является непосредственной, а опосредствована образом действия, создаваемым самим ребенком в ходе совместной работы со взрослым. Возникновение этого образа и знаменует собой конец формирования предметного действия.

8. Непосредственное приспособление к материальным свойствам предмета-орудия происходит только на основе включения их в образ, постепенно создаваемый ребенком.

9. Процесс формирования образа действия с предметом-орудием есть одновременно процесс отождествления ребенка со взрослым.

Для меня все эти предложения имеют не только значение раскрытия психологического механизма формирования предметных действий. В своей статье, посвященной проблемам периодизации детства (Эльконин, 1971), я высказал предположение, что всякому периоду, характеризующемуся усвоением операционально-технической стороны деятельности в предметном мире, предшествует период освоения мотивационно-потребностной стороны деятельности людей. Приведенные в этой статье соображения дают основания предполагать, что и освоение отдельного предметного действия построено по тому же принципу. Освоению операционально-технической

317

стороны отдельного действия ребенка предшествует выяснение смысла этого освоения в системе отношений ребенка со взрослым.

Наше предположение, что в ходе формирования предметного действия имеет место сложное взаимодействие ребенка и взрослого, выступающего как образец, приводит к заключению, что с определенного момента развития ребенок — это всегда «два человека» — Он и Взрослый. А не может ли быть, что именно внутреннее взаимодействие этих «двух человек», живущих в одном ребенке, раскроет нам процесс развития как процесс самодвижения?

Литература

1. *Гальперин П. Я.* Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение: Канд. дис. — Харьков, 1936.

2. *Елагина М. Г.* Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослыми у детей раннего возраста: Канд. дис. — М., 1977а.

3. *Елагина М. Г.* Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // Вопросы психологии. — 1977б. — № 2.

4. Пиаже Ж. Психология интеллекта. — М., 1969.

5. *Фигурин Н. Л., Денисова М. П.* Этапы развития поведения ребенка от рождения до года // Вопросы генетической рефлексологии и педологии младенчества. — Сб. 1. — М.; Л., 1929.

6. *Фирсов Л.* Тимур и Бой // Наука и жизнь. — 1977а. — № 6.

7. *Фирсов Л.* Гамма и Сильва: две «педагогические системы» // Наука и жизнь.— 1977б. — № 10.

8. *Фирсов Л.* Этот предметный мир // Наука и жизнь. — 1978. — № 1.

9. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. — М., 1960.

10. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4.

11. *Эльконин Д. Б.* О формировании предметных действий у детей раннего возраста: Тезисы докладов V Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. — М., 1977.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ДЕТСКОЙ ИГРЫ

Проблемы психологии детской игры, стоящие перед нами сегодня, возникли в ходе развития теоретических и экспериментальных исследований. Поэтому необходимо, хотя бы и очень кратко, остановиться на основных, переломных моментах истории развития общей теории игры.

Первым в истории развития научных исследований игры должно быть названо имя Карла Грооса. В книгах К. Грооса [9], посвященных играм человека и играм животных, впервые был систематизирован и обобщен большой конкретный материал и поставлена проблема биологической сущности и значения игры. Сам К. Гроос, правильно оценивая значение своих книг, указывал, что до него никто не думал, что игра столь сложна и представляет важную проблему для понимания психики ребенка и его развития.

Мы не останавливаемся ни на изложении теоретических взглядов К. Грооса, так как они хорошо известны, ни на критике их, так как они обсуждались в российской психологической литературе неоднократно [20].

В настоящее время теория игры К. Грооса имеет лишь историческое значение. Однако, как бы критически мы ни относились к пониманию Гроосом игры как предупражнения инстинктивных форм поведения, его мысль о чрезвычайно важном значении игры для всего хода психического развития ребенка должна быть сохранена во всякой будущей теории детской игры.

Более 30 лет, до 1933 г., теория К. Грооса господствовала в зарубежной психологии, несмотря на то что к решению этой сложнейшей проблемы в той или иной степени прикасались такие видные представители зарубежной общей и детской психологии, как Эд. Клапаред, Ст. Холл и Дж. Дьюи, К. Бюлер и В. Штерн, К. Коффка и К. Левин и, наконец, З. Фрейд. Все они вносили поправки и дополнения в теорию игры как предупражнения, развивали отдельные стороны этой теории, но в основном и главном оставались на ее позициях.

Накапливавшиеся постепенно критические замечания и дополнения к теории К. Грооса, а также возросший интерес к проблеме игры привели в конце концов к тому, что в 1933 г. видный голландский психолог Бойтендайк [5] выступил в своей книге «Игра человека и животного», посвященной выяснению сущности и значения игры, с новой концепцией игры. Эта книга была (да и до настоящего времени является) в пределах биологических, натуралистических концепций единственной попыткой преодоления теории К. Грооса.

Так как теория Бойтендайка не освещалась и не подвергалась критике в отечественной психологической литературе, остановимся кратко на ее основных положениях.

Укажем прежде всего на возражения против теории К. Грооса, содержащиеся в работе Бойтендайка.

Во-первых, по мысли Бойтендайка, инстинктивные формы деятельности, так же как и нервные механизмы, лежащие в их основе, созревают независимо от упражнений, не нуждаются в предупреждении. Нет никаких доказательств того, что животные, которые никогда не играли, обладают менее совершенными инстинктами.

319

Во-вторых, Бойтендайк решительно отделяет собственно упражнения от игры. В-третьих, он оборачивает формулу К. Грооса, по которой игра объясняет значение детства. Живое существо является ребенком не потому, что оно играет, а, наоборот, оно играет потому, что оно еще ребенок. Тем самым Бойтендайк ставит вопрос о значении игры не столько для будущего, сколько для настоящего момента жизни маленького живого существа

Эта критика совершенно справедлива. Эд. Клапаред (1934) признал, что концепция подготовительного значения игры К. Грооса опровергнута работой Бойтендайка. Сам Бойтендайк связывает возникновение игры и ее особенности с тремя причинами: во-первых, с особенностями динамики детского поведения; во-вторых, с особенностями отношений данного вида животных с условиями его жизни; в-третьих, с влечениями, лежащими в основе инстинктивных форм поведения.

Особенности детской динамики Бойтендайк сводит к четырем основным чертам:
а) ненаправленности движений; б) двигательной импульсивности; в) «практическому» отношению к действительности, под которым он понимает отношение, противоположное «интеллекту» и характеризующееся непосредственной аффективной связью с окружающим миром; г) особой робости, боязливости, выражающихся в амбивалентном отношении к действительности, в одновременном движении к предмету и от него.

Большой интерес представляет анализ Бойтендайком особенностей отношений данного вида животных к среде. Уже К. Гроос считал, что игра имеет место только у животных, не обладающих к моменту рождения готовыми инстинктивными формами поведения. Анализируя распространение игры у животных, Бойтендайк делит всех высших млекопитающих на две большие группы: травоядные и плотоядные. Последние являются прирожденными охотниками, и у них игра имеет наибольшее распространение. Травоядные млекопитающие играют очень мало или совсем не играют. Отличительной особенностью связи животных-«охотников» со средой является установка на целостные образы внутри дифференцированного структурного поля охоты. Исключение среди травоядных составляют обезьяны, которые в противоположность другим травоядным живут в дифференцированной и разнообразной среде. Они имеют общее с «охотниками» то, что формой добывания пищи у них является схватывание. Бойтендайк приходит к выводу, что играющими животными являются именно эти «сближающиеся с вещами» животные — млекопитающие — «охотники» и обезьяны.

Игра есть всегда игра с чем-либо, утверждает Бойтендайк. При этом и предмет игры должен обладать рядом свойств, позволяющих как бы отвечать на манипуляции животного с ним, вернее было бы сказать, обладает игровыми свойствами, неизвестными

320

возможностями. В качестве примера такого игрового предмета Бойтендайк приводит мяч.

Критикуя представление об игре как проявлении отдельных инстинктов, Бойтендайк считает, что в основе игры лежат не отдельные инстинкты, а более общие влечения, скрывающиеся за ними. В этом вопросе на Бойтендайка оказала решающее влияние теория влечений З. Фрейда.

Вслед за З. Фрейдом он считает исходными влечениями, во-первых, влечение к освобождению от препятствий, исходящих от среды, сковывающих свободу; во-вторых, влечение к слиянию с окружающим, «самоотречение» от свободы и существования и наконец, тенденцию к повторению. Таким образом, по Бойтендайку, игра возникает при столкновении первоначальных влечений с игровым предметом (благодаря особенностям детской динамики).

Большое влияние, которое оказала на Бойтендайка теория влечений З. Фрейда, привело к тому, что сама игра рассматривается им как форма проявления этих влечений, а особенности детской динамики и игрового предмета являются лишь условиями для их проявления. Если отбросить несколько мистическую фрейдовскую оболочку теории Бойтендайка, то в ней можно обнаружить рациональное зерно.

В самом деле, если быть последовательным, то надо признать, что влечения, лежащие в основе игры, свойственны не только животным, которые играют, но и всем остальным живым существам. Однако сами по себе они не приводят к игре. Особенности детской динамики, описанные Бойтендайком, также не являются исключительной принадлежностью хищников и обезьян и проявляются не только в игровой, но и в «серьезной» деятельности. И жизненные влечения, и особая детская динамика свойственны всем животным, имеющим детство: в такой же мере цыплятам и телятам, как и котятам, щенкам и тигрятам. Однако, как утверждает Бойтендайк, у первых игры нет, а у вторых есть. Отсюда с неизбежностью следует вывод, что не основные жизненные влечения и не особенности детской динамики являются конституирующими для игры. И то и другое может существовать у животного, но это не создает игры.

Таким образом, конституирующим для игры оказывается особая «пробовательная» реакция на предмет, связанная с его относительной новизной для животного. На эти свойства относительной новизны объекта и круговой характер реакций животного на него Бойтендайк неоднократно указывает, но недооценивает этот важнейший факт. Вместе с тем «камень, который презрели строители, должен быть положен во главу угла».

Есть все основания предполагать (и книга Бойтендайка содержит для этого некоторые материалы), что между степенью фиксированности

инстинктивных форм поведения и уровнем развития ориентировочного рефлекса (тоже одного из безусловных рефлексов) имеется обратная зависимость: чем более фиксированы к моменту рождения инстинктивные формы поведения, тем менее развиты ориентировочные формы деятельности, и, наоборот, чем менее в связи с изменчивостью условий жизни фиксированы к моменту рождения инстинктивные формы поведения, тем более развиты ориентировочные рефлексы на новизну.

Такое отношение представляется естественным и закономерным и определяется сложностью и изменчивостью условий, к которым должно приспособиться животное.

Между степенью сложности и изменчивости условий и уровнем развития ориентировочных рефлексов, наоборот, имеется прямая зависимость. Именно поэтому животные-«охотники» и обезьяны являются животными с ярко выраженными и развитыми ориентировочно-исследовательскими рефлексами, а в детстве — играющими животными.

Таким образом, теоретические взгляды Бойтендайка содержат существенно новые моменты, мимо которых не сможет пройти ни одна будущая теория игры.

Эти новые моменты заключаются в описании игры как своеобразной ориентировочно-исследовательской деятельности по отношению к предметам окружающей действительности. Тем самым игра выступает в новой функции. Совершенно гипотетически можно думать, что биологическая сущность игры заключается в том, чтобы не дать возможности для чрезмерно ранней фиксации инстинктивных форм деятельности и вместе с тем развить все необходимые для ориентации в сложных и изменчивых условиях афферентно-двигательные системы. Вместе с тем игра как форма ориентировочно-исследовательской деятельности строится на безусловном ориентировочном рефлексе как на своей основе.

Все это только предположения, и дальнейшие исследования должны показать их правдоподобность.

Мы столь подробно остановились на теории игры Бойтендайка по трем причинам. Во-первых, это самая новая и пока последняя попытка построить общую биологическую теорию игры; во-вторых, она показывает, что даже в отношении игры животных теория глубинных влечений ничего не может объяснить; в-третьих, в ней содержится рациональное зерно, заключающееся в описании игры как особой ориентировочной деятельности. Мимо этого последнего, как нам думается, не сможет пройти будущая теория игры.

После выхода в свет книги Бойтендайка в зарубежной психологии за последние 30 лет не было больше такой серьезной и всесторонней попытки создания общей теории игры в пределах господствующих в зарубежной науке натуралистических концепций. Более того, можно утверждать, что после Бойтендайка наступил кризис

в создании общей теории игры, приведший в конце концов к отрицанию самой возможности создания такой теории. Так, Коллартис в критической статье, посвященной анализу общих теорий игры, приходит к заключению, что точные определения и ограничения игры в широкой области деятельности человека и животных невозможны, и считает, что всякие занятия определениями игры должны быть квалифицированы как «jeux scientifique», как «научные игры» самих авторов [11]. Другой автор — яркий представитель американского бихевиоризма — Шлосберг (1947), критикуя различные теории игры, приходит к выводу, что категория игровой деятельности настолько туманна, что является почти бесполезной для современной психологии. Такая отрицательная позиция в отношении возможности создания общей теории игры, а следовательно, познания ее общей природы распространилась и на игру ребенка. Вопросам как общей теории, так и теории игры ребенка уделяется все меньше и меньше внимания. Это выражается, в частности, в том, что во многих пособиях по детской психологии, особенно американских, проблема игры вообще не освещается. Даже в фундаментальном обзоре

[10], в котором дана сводка зарубежных исследований по всем областям детской психологии, нет обобщения материалов по детской игре.

Обобщая обзор биологических и психологических теорий детской игры, Галлэссер, составивший сводку исследований по игре за последние 50 лет, пишет: «Вероятно, из-за трудности в достижении адекватного и всеохватывающего определения и даже описания игры, приложимого ко всем явлениям, которые признавались за таковую, и из-за трудности последующего удовлетворительного развития избранной теории большинство психологических книг и экспериментальных работ после конца первой мировой войны было направлено скорее на эмпирическое наблюдение, чем на теоретическую работу» [8]. Такое заключение не совсем верно, так как именно в этот период в работах К. Бюлера, В. Штерна и других появились дополнения к теории К. Грооса, а Бойтендайк выступил со своей оригинальной теорией. Но утверждение Галлэссера правильно отражает положение дела за последние 30 лет, т. е. в период со времени выхода в свет книги Бойтендайка до настоящего времени, за исключением работы Ж. Пиаже [18], сделавшего попытку дать теорию детской игры.

Мы не будем анализировать причины, приведшие к такому положению в отношении игры животных. Что же касается игры ребенка, то причина кризиса теоретической работы в области психологии детской игры в общем ясна.

Зарубежная психология не смогла выйти за пределы натуралистических концепций развития психики ребенка вообще, за пределы натуралистического объяснения происхождения детской игры в частности. Не имея возможности отвергнуть факты социальной

обусловленности содержания детских игр и даже признавая такую обусловленность, зарубежная психология не смогла разрешить противоречия между социальным содержанием детской игры и ее инстинктивным, биологическим происхождением. Попытку решения этого противоречия сделал В. Штерн в своей теории конвергенции. Так, он писал: «Здесь перед нами типичный пример конвергенции прирожденного и перенимаемого: внешний фактор окружающей среды доставляет исключительно возможные материалы и образцы для игры, то, что служит для подражания, но только внутренний фактор инстинкта игры определяет, когда и как выйдут из них действительные подражания» [23]. После Штерна мы не знаем других попыток решения этого центрального вопроса.

Вместе с тем в психологии накоплен громадный фактический материал наблюдений и экспериментальных фактов, характеризующих определенные стороны игровой деятельности детей. Это интересные наблюдения Бойтендайка, касающиеся динамики игры; факты, касающиеся развития символического мышления, собранные и опубликованные Пиаже; материалы по использованию игры в качестве диагностического и терапевтического средства («игровая терапия») и многие другие факты требуют своей систематизации и обобщения.

Отсутствие исторического подхода, исторического исследования происхождения детской игры есть первородный грех всех биологизаторских теорий игры ребенка.

Центральным вопросом теории игры является вопрос о ее историческом происхождении, это и есть вопрос о ее природе. В марксистской литературе вопрос о происхождении и

содержании игры был поставлен Г. В. Плехановым. При анализе его взглядов необходимо иметь в виду, что Г. В. Плеханов разрабатывал вопрос о материалистическом понимании происхождения искусства и лишь попутно затрагивал вопрос об игре и ее отношении к труду. Главным для Г. В. Плеханова был вопрос о содержании игры. Именно к содержанию игры относится его положение о том, что «игра есть дитя труда, который необходимо предшествует ей во времени» [19, с. 57].

Хотя Г. В. Плеханову и не удалось решить вопрос о происхождении игры, он выдвинул ряд положений, развивая которые можно подойти к правильному решению этого основного вопроса теории детской игры.

Несомненно, правильным является положение Г. В. Плеханова о том, что в истории человеческого общества труд старше игры. Это положение, как указывает Плеханов, дает возможность понять, почему игра в жизни индивидуума предшествует труду. «Если бы мы не пошли дальше точки зрения индивидуума, — пишет Г. В. Плеханов, — то мы не поняли бы ни того, почему игра является

в его жизни раньше труда, ни того, почему он забавляется именно этими, а не какими-нибудь другими играми» [19, с. 62].

Для того чтобы выяснить, при каких условиях и в ответ на какие потребности общества и ребенка возникает игра, необходимо историческое исследование. В самом начале этого исследования должно стоять предположение об историческом возникновении игры ребенка.

Такое исследование должно раскрыть, как изменялось положение ребенка в обществе в ходе его исторического развития, при каком положении ребенка в обществе и на каком уровне его развития возникла игра. Особенный интерес при этом представляет возникновение ролевой игры, наиболее типичной формы игры детей дошкольного возраста.

В отечественной психологии на необходимость исторического исследования для построения полноценной теории игры указывал Е. А. Аркин [1]. Он отмечает, что история детской игры и игрушки должна служить фундаментом для построения их теорий. Е. А. Аркин, сравнивая игрушки детей, растущих в условиях культуры XX в., с игрушками детей, живущих в условиях первобытной культуры, устанавливает их поразительное сходство и даже единство функции. Таким образом, взамен истории возникновения и развития игрушки автор пришел к выводу об ее чрезвычайной устойчивости и, следовательно, об отсутствии истории игрушек и игр.

Причину такой поразительной неизменности игрушки Е. А. Аркин видит в единстве человеческих черт развития у детей различных исторических эпох. Конечно, дети всегда развиваются как люди, но из этого вовсе не следует, что конкретное содержание и формы их психической жизни и развития остаются неизменными. В пределах человеческого типа развития, несомненно, есть своя история.

Мы приводили уже мысль Г. В. Плеханова, что игра по своему содержанию восходит к труду взрослых. Совершенно естественно, что и игрушка по своему содержанию не может быть ни чем иным, как воспроизведением в той или иной форме (упрощенной, обобщенной и схематизированной) предметов из жизни и деятельности общества.

Как же может быть, чтобы игра детерминировалась в своем содержании жизнью общества, а игрушка, этот необходимый спутник всякой игры, не имела бы никакого отношения к жизни общества и отвечала каким-то неизменным, пусть чисто человеческим природным особенностям ребенка? Полученные автором выводы из его сравнительно-исторического исследования прежде всего противоречат фактам. Детская комната современного дошкольника заполнена такими игрушками, которые не могли существовать в первобытном обществе и игровое употребление которых недоступно для ребенка этого общества. Е. А. Аркин даже в ущерб фактам ищет сходство там, где в глаза бросается ясное различие. Однако

Е. А. Аркин анализирует не все игрушки, а только те, которые он называет «изначальными». К ним он относит: а) звуковые игрушки — трещотки, жужжалки, бубенцы, погремушки и т. д.; б) двигательные игрушки — волчок, мяч, примитивные варианты бильбоке; в) оружие — лук, стрелы, бумеранги и т. д.; г) образные игрушки — изображения животных и куклы; д) веревочку, из которой дети делают различные, порой самые замысловатые фигуры.

Прежде всего необходимо отметить, что и так называемые «изначальные» игрушки имеют свою историю возникновения. Лук и стрелы, например, существовали не изначально, а возникли на определенной ступени развития человеческого общества. Совершенно очевидно, что лук и стрелы могли стать игрушками только после того, как они появились в обществе как орудия действительной охоты. То же самое можно сказать и о других «изначальных» игрушках. Для анализа процесса возникновения каждой из «изначальных» игрушек следовало бы провести специальное историческое исследование, и тогда стало бы ясно, что они вовсе не «изначальные» и что их возникновению предшествовало изобретение человеком орудий труда.

Однако, раз возникнув на определенном историческом этапе развития человеческого общества, они не исчезли вместе с исчезновением тех орудий, изображением которых они являются. Лук и стрелы давно заменены в развитых обществах другими орудиями охоты, но они остались в мире детских игрушек. Игрушки переживают орудия труда, изображениями которых они являются, и это производит впечатление их неизменности. Эти игрушки действительно как бы застыли в своем развитии и сохранили свой первоначальный облик. Однако у этих игрушек отсутствует история только при чисто феноменологическом рассмотрении — без анализа их общественной функции и отношения к ребенку и ходу его развития. Исследование процесса возникновения и развития игрушек не входит в нашу задачу. Ограничимся лишь некоторыми примерами.

На заре развития общества человек пользовался для добывания огня трением одного куска дерева о другой. Непрерывное трение лучше всего обеспечивалось вращением, которое достигалось разнообразными дрелями. Такое же непрерывное вращение требовалось при сверлении дыр, например, для крепления нарт (у народов Крайнего Севера). Овладение приемами непрерывного вращения являлось необходимым. Владеющий этими приемами ребенок легко овладевал орудиями труда, требовавшими такого навыка. Такое обучение могло производиться не только на уменьшенной модели дрели, но и на ее видоизмененных вариантах (различных кубарях, волчках, жужжалках). Играя с ними, дети приобретали технические умения производить вращение, необходимое для работы с дрелью. Игрушка и деятельность ребенка с нею являлись

видоизменением орудия труда и деятельности с ним взрослых людей и стояли в прямом отношении к деятельности будущего взрослого члена общества.

Прошли века, существенно изменились орудия и способы добывания огня и сверления дыр. Игрушка осталась, но она превратилась из тренирующей в развлекательную. Деятельность с ней уже не поддерживается задачами, которые ставило общество перед детьми. Манипулирование этими игрушками становится эпизодическим и поддерживается ориентировочно-исследовательским рефлексом. Для поддержания деятельности ребенка с этими игрушками приходится прибегать к специальным ухищрениям, изобретать гудящие и музыкальные волчки. Некоторые технические двигательные операции, приобретаемые при этом, не находятся в прямой связи с трудовой деятельностью взрослых и с будущей деятельностью ребенка.

Особенно ясно виден процесс изменения функции игрушек на таких «изначальных» игрушках, как лук и стрелы. У охотничьих народов, стоявших на высшей ступени дикости, лук и стрелы являлись одним из основных орудий охоты. Они сохранили свое значение у охотников и на ступени родового строя. В этих условиях лук и стрелы становились достоянием ребенка с самого раннего возраста. Вместе с ростом ребенка они увеличиваются и усложняются, становясь в руках ребенка самым подлинным оружием, приспособленным для его самостоятельной деятельности, с помощью которого он может убивать маленьких зверьков и птиц. Взрослые смотрели на стреляющего из лука ребенка как на будущего охотника, были крайне заинтересованы в том, чтобы он владел этим оружием в совершенстве, всячески поощряли эти упражнения.

Но вот появилось огнестрельное оружие. Лук по-прежнему остается игрушкой детей, но теперь упражнения в стрельбе из лука используются для развития некоторых качеств, необходимых охотнику, пользующемуся огнестрельным оружием, например меткости.

В ходе развития человеческого общества охота уступает свое место другим видам производства. Теперь игра с луком не поддерживается обществом, и дети все реже пользуются луком как игрушкой. Конечно, и в нашем современном обществе можно встретить лук в качестве игрушки, и некоторые дети даже увлекаются стрельбой из лука. Однако игра с луком не поддерживается потребностями общества в воспитании будущего охотника и не занимает в жизни ребенка то место, которое она занимала в жизни ребенка общества первобытных охотников.

Таким образом, так называемая «изначальная» игрушка лишь по внешней видимости остается неизменной. В действительности она, как и всякая игрушка, возникает и исторически изменяется; ее история органически связана с историей общества и с историей

развития места ребенка в обществе и вне этого не может быть правильно понята. Ошибка Е. А. Аркина заключается в том, что он изолировал историю развития игрушки от истории ее обладателя.

Мы остановились подробно на анализе работы Е. А. Аркина по истории игрушки только потому, что она поучительна. Из этого анализа следует сделать вывод, что нельзя рассматривать историю игрушки в отрыве от истории общества, истории развития места ребенка в обществе, точно так же нельзя рассматривать и историю игры ребенка вообще,

ролевой игры в частности, в отрыве от истории развития места ребенка в обществе, истории его взаимоотношений с обществом, его взрослыми членами.

Вопрос о происхождении ролевой игры в ходе исторического развития общества является одним из труднейших для исследования. Необходимы данные, с одной стороны, о положении ребенка в обществе на различных ступенях его исторического развития, с другой стороны, о характере и содержании игр детей на этих же ступенях.

Историческое исследование возникновения игры выходит за пределы собственно психологического исследования, но оно необходимо для создания теории игры как особой формы жизни и деятельности ребенка. Лишь потому, что этот вопрос не занимает этнографов и историков культуры, мы вынуждены сами обобщать материал, накопленный в разнообразных антропологических, этнографических, географических, археологических и исторических исследованиях. Содержащиеся в этих исследованиях данные чрезвычайно схематичны и фрагментарны. В одних имеются описания жизни детей, но нет никаких указаний на их игры, в других — наоборот. В некоторых исследованиях настолько явно проведена тенденциозная колонизаторская точка зрения, в угоду которой исследователи всячески пытались принизить уровень умственного развития детей народов, стоящих на низших уровнях общественного развития, что эти данные не могут считаться сколько-нибудь достоверными.

В связи с интересующим нас вопросом надо отметить, что отсутствие у детей некоторых племен развернутой ролевой игры с воображаемыми действиями неправильно оценивалось как недостаточное умственное развитие этих детей.

Если в отношении ранних периодов развития человеческого общества возможны лишь более или менее допустимые гипотезы, более или менее удачные приближения к загадке нашего прошлого, то это еще в большей мере относится к исследованию ребенка и его жизни в условиях первобытного общества и в ходе его развития.

В исследованиях зарубежных авторов (Фольц, Вайян, Миллер, Левингстон, Брайант, Норденшильд, Тейлор, Вейль, М. Мид и др.), а также в работах российских путешественников и этнографов (Зуев,

Крашенинников, Новицкий, Миклухо-Маклай, Штернберг, Богораз, Харузин, Вешеславцев, Покровский, Косвен, Базанов Старцев, Стебницкий, Рейнсон, Правдин и др.) содержится хотя и разрозненный, но богатый материал о положении ребенка в обществах, находящихся на относительно низких уровнях исторического развития, о его образе жизни и деятельности, о его играх и игрушках. Эти материалы достаточны для того, чтобы выдвинуть *гипотезу* об историческом возникновении и развитии детской игры и ее различных форм.

Есть все основания предполагать, что на самых ранних ступенях развития общества, когда основным способом добывания пищи являлось собирательство с применением примитивных орудий (палок) для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней, дети с самого раннего возраста включались в жизнь взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. По данным исследователей-этнографов и географов, дети в таких сообществах чрезвычайно рано отделялись от своих родителей и начинали вести совершенно самостоятельный образ жизни рядом со своей семьей.

Никаких следов специальных игрушек у этих первобытных племен пока не обнаружено. Никаких данных о самых ранних периодах развития детей в этих обществах также нет, и мы не имеем возможности судить о наличии у них первоначальных форм манипулятивной игровой деятельности.

Усложнение орудий труда, переход к охоте, скотоводству, мотыжному земледелию и связанное с этим возникновение первобытно-общинного строя приводят к существенному изменению положения ребенка в обществе. Здесь возникает возрастно-половое разделение труда. В некоторых видах труда дети участвуют вместе со взрослыми, выполняя доступную их силам часть труда, как и в деревенской патриархальной крестьянской семье, где, по словам К. Маркса, «различия пола и возраста, а также изменяющиеся со сменой времен года природные условия труда регулируют распределение труда между членами семьи и рабочее время каждого отдельного члена. Но измерение затрат индивидуальных рабочих сил временем уже с самого начала придает самим работам общественный характер, так как индивидуальные рабочие силы с самого начала функционируют здесь лишь как органы совокупной рабочей силы семьи» [14, с. 84].

Об участии детей не только в бытовом, но и в производительном труде взрослых имеются многочисленные данные. Мы приведем лишь несколько примеров.

Н. Н. Миклухо-Маклай, описывая обработку почвы у папуасов, пишет: «Работа производится таким образом: двое, трое или более мужчин становятся в ряд, глубоко втыкая заостренные удья в землю и потом одним взмахом поднимают большую глыбу земли. Если

почва тверда, то в одно и то же место втыкают два раза, а потом уже поднимают землю. За мужчинами следуют женщины, которые ползут на коленях и, держа крепко в обеих руках свои удья — саб, размельчают поднятую мужчинами землю. За ними следуют дети различного возраста и растирают землю руками. В таком порядке мужчины, женщины и дети обрабатывают всю плантацию» [17].

А. Т. Брайант [6], проживший среди зулусов около полувека, также указывает на раннее включение детей в производительный труд совместно со взрослыми. С наступлением весны женщины и дети бродят по лугам в поисках съедобных дикорастущих трав, а в период созревания колосовых культур, когда посевы подвергаются опасности опустошения птицами, женщины и дети проводят весь день, от восхода и до захода солнца, на поле, отгоняя птиц. А. Г. Базанов [8], изучавший народы Крайнего Севера, отмечает, что мансийские дети очень рано втягиваются в рыбный промысел. Они еле-еле ходят, а родители уже берут их с собой в лодку. Когда дети подрастают, для них делают маленькие весла, обучают управлять лодкой.

Возрастно-половое разделение труда, придающее участию детей в труде взрослых общественный характер, приводит к такому положению детей в обществе, когда к ним относятся как к равноправным членам. Многочисленные факты, сообщаемые этнографами, свидетельствуют о том, что в обществе, стоящем на этом уровне развития, во-первых, не существует резкой грани между взрослыми и детьми и, во-вторых, дети очень рано становятся самостоятельными.

Приведем лишь некоторые свидетельства. Так, например, С. Н. Стебницкий, исследователь коряков, пишет: «Вообще надо сказать, что резкого деления на детей и

взрослых у коряков нет. Дети — равноправные и равноуважаемые члены общества. За общей беседой их слова выслушиваются так же внимательно, как и речь взрослого». «Никогда не забуду, — продолжает автор, — характерную в этом отношении сценку. Поздний вечер. Мы сидим вокруг огня в тесной землянке. Компания немногочисленная. Неторопливо идет беседа. Едва видный среди вороха шкур бутуз обращается за чем-то к старику-отцу. Отец, привстав, достает из-под потолочного шеста какой-то мешочек, ни слова не говоря, подает его сыну. Ну, естественно, мальчик соскучился, хочет поиграть. А мальчик тем временем с невозмутимым видом достает из мешка трубку японского образца, набивает ее табаком, деловито уминает табак своими розовыми пальчиками и тянется к отцу прикурить. И вот уже взвился дым, а наш завзятый курильщик сидит по-прежнему спокойно, вступая в разговор, когда ему вздумается. На мой вполне законный вопрос, сколько лет этому серьезному человеку, получаю ответ: "Половина зима 6 год будет"» [21].

Однако уже в этот период исторического развития возникают такие орудия труда и такие способы производства, которые недоступны для детей и требуют специальной подготовки. Появляется общественная потребность в такой специальной подготовке будущего охотника, скотовода и т. п. На этом этапе развития общества возникают изготовляемые взрослыми уменьшенные орудия (ножи, луки, пращи, удочки, арканы и т. п.), являющиеся точными копиями орудий взрослых, специально приспособленные для овладения детьми. Эти своеобразные «игрушки» растут вместе с детьми, постепенно приобретая все свойства и размеры орудий труда взрослых людей.

Общество чрезвычайно заинтересовано в подготовке детей к участию в самых ответственных и важных областях труда, и взрослые всячески содействуют играм-упражнениям детей, над которыми надстраиваются игры-соревнования, являющиеся своеобразным экзаменом и общественным смотром достижений детей в овладении этими орудиями труда.

Игрушки, представлявшие собой уменьшенные и облегченные копии орудий труда взрослых, дети получают чрезвычайно рано, чуть ли не едва научатся самостоятельно ходить и бегать, и не расстаются с ними до тех пор, пока вырастут вместе с ними. Большую часть времени, за исключением часов, занятых бытовым трудом, дети проводят в упражнениях с этими «игрушками». «Самодельные луки и стрелы и самострелы типа древнерусских круглый год не выходят из рук ребят... Вороны, сороки, куропатки, мыши, зайцы, евражки, горностаи представляют собой неистощимый материал для охоты, и надо сказать, что ребятишки для всего этого зверя — враги опасные. Мне приходилось видеть, как какой-нибудь малыш, стреляя из своего корявого лука, сшибал на лету ворону или из пращи подбивал качающуюся на волнах метрах в 20—30 от берега утку или гагару» [21]. Н. Г. Богораз о детях оленных чукчей пишет: «Мальчики чуть не с трех лет вооружаются обрывком аркана и с утра до вечера упражняются в накидывании его на любой одушевленный предмет» [4].

Количество подобных примеров можно было бы значительно увеличить. Они во множестве содержатся в этнографических и географических исследованиях. Нож и топор, лук и стрелы, аркан, удочка, иголки, скребки и т. п. являются теми орудиями, овладение которыми необходимо для того, чтобы ребенок мог принять участие в производительном труде взрослых.

Дети, конечно, не могут самостоятельно открыть способы употребления орудий, и взрослые научают их этому, контролируют и оценивают успехи детей в овладении ими. Здесь нет школы как специального учреждения, и дети самостоятельно, в процессе упражнений, очень близких к условиям труда взрослых, овладевают профессиональными умениями. Можно ли назвать эту деятельность детей

игрой? Мы приняли условно название «игра-упражнение». Возможно, что при этом имеют место некоторые игровые моменты.

По данным, имеющимся в литературе, на этой ступени развития общества *не наблюдаются ролевые игры*. Это естественно и понятно, так как основная потребность ребенка в совместной жизни со взрослыми удовлетворяется в тех формах труда, которые доступны детям и в которых они участвуют вместе со взрослыми. Отсутствие ролевых игр у детей в обществах, стоящих на этой ступени исторического развития, вовсе не свидетельствует о низком уровне умственного развития детей, как это пытаются утверждать некоторые буржуазные авторы.

Так, Д. Левингстон, описывая быт одного из негритянских племен, замечает: «Я никогда не видел, чтобы их дети играли» [13]. Н. Н. Миклухо-Маклай говорит о детях папуасов, что они мало играют. А. Т. Брайант описывает ряд игр зулусских детей, но среди них нет ни одной ролевой. Уже тот факт, что за 50 лет жизни среди этого народа он не обратил внимания на ролевые игры, свидетельствует о том, что такие игры или вовсе не встречаются, или встречаются очень редко.

Маргарита Мид [16], описавшая жизнь детей в обществе рыбаков в Меланезии, отмечает, что детям этого народа разрешается играть целыми днями, но для своей игры они не находят в жизни взрослых таких образцов, которые вызывали бы у них восхищение и желание подражать им. Лишь случайно ей удалось наблюдать подражательную игру, в которой дети разыгрывали сценки из жизни взрослых, например уплату выкупа за невесту при совершении брака или раздачу табака. При описании этих игр автор указывает на недостаток воображения в этих играх, противопоставляя им игры детей высокоразвитого общества. Хотя, по мнению Маргариты Мид, у описываемых ею детей есть все возможности для разыгрывания ролевых игр (много свободного времени, возможность наблюдать жизнь взрослых, богатая растительность, дающая массу материала для игры, и т. д.), они никогда не разыгрывают, как выражается автор, сцен из жизни взрослых, никогда не подражают в своих играх ни возвращению взрослых с удачной охоты, ни их церемониям и т. п. Чем же занимаются эти дети в свободное время? М. Мид рассказывает, что дети целыми днями предоставлены самим себе. Они прекрасно обучены заботиться о себе, они имеют свои байдарки, весла, луки и стрелы. Целыми днями они группами бродят по берегу лагуны — старшие и младшие вместе, соревнуются в бросании дротиков, в стрельбе из лука, в плавании, гребле, затевают драки и т. п. Мальчики постарше часто отправляются на рыбную ловлю среди тростниковых зарослей, обучая этому занятию маленьких мальчиков, сопровождающих их.

Чрезвычайно ранняя самостоятельность детей — характерная черта жизни детей на этой ступени развития общества. М. О. Косвен,

обобщая имеющиеся по этому вопросу этнографические материалы, пишет: «С необычайно раннего возраста дети, в особенности мальчики, становятся в значительной мере самостоятельными. Уже с трех-четырех лет мальчики большую часть времени проводят со своими сверстниками, начинают по-своему охотиться, ставят западни на птиц, умеют уже управлять лодкой и т. п. В шесть-семь лет они часто живут почти совершенно самостоятельно, нередко в отдельной хижине, ведут более сложную охоту, ловят рыбу и пр.» [12, с. 154].

Требование самостоятельности, предъявляемое детям обществом, реализуется уже не в прямом участии в производительном труде совместно со взрослыми, а путем самостоятельной жизни, хотя и отделенной от взрослых, но по своему содержанию тождественной с ней. Эта самостоятельная жизнь проявляется сначала в проведении самостоятельных упражнений с уменьшенными орудиями труда, а затем и в прямом их использовании в условиях, максимально близких к производительному труду взрослых. Детские сообщества на этой ступени развития общества представляют собой точные копии общества взрослых.

Все приведенные данные достаточно убедительно свидетельствуют, что на этой ступени развития общества ролевой игры еще нет.

Уже в пределах первобытно-общинного строя происходили дальнейшее развитие производительных сил, усложнение орудий труда и тесно связанное с этим дальнейшее разделение труда в обществе. Совершенно очевидно, что усложнение орудий труда и связанных с ними производственных отношений не могло не сказаться на положении детей в обществе. Дети постепенно вытесняются из сложных и недоступных для них сфер производственной деятельности; круг доступных им сфер производительного труда взрослых суживается, и за детьми остаются только ограниченные сферы бытового труда. Естественно, что вместе с этим дети вытесняются и из общественных отношений взрослых членов общества. Вместе с тем усложнение орудий труда приводило к тому, что дети не могли овладевать их использованием путем игр-упражнений с уменьшенными их моделями. Орудия труда при их уменьшении теряли свои основные функции, сохраняя лишь внешнее сходство. Так, например, если уменьшенный лук не терял своей основной функции (из него можно было выпустить стрелу и попасть ею в предмет), то уменьшенное ружье является лишь изображением ружья — из него нельзя стрелять, а можно лишь изображать стрельбу. При мотыжном земледелии маленькая мотыга была все же мотыгой, которой ребенок мог разрыхлять небольшие комки земли; она походила на мотыгу отца и матери не только формой, но и функцией. При переходе к плужному земледелию маленькая соха, сколько бы она ни была похожа на настоящую, теряет основные функции. Ею нельзя не только пахать, но и упражняться в

пахоте. Возникновение разнообразных ремесел с употреблением сложных орудий и связанное с этим разделение труда приводили к тому, что некоторые процессы труда дети могли лишь наблюдать, схватывая их функцию и в самой общей форме способы применения орудий. Появляется изобразительная игрушка, от которой остается только один шаг до игрушки, лишь напоминающей предметы, с которыми действуют взрослые.

Именно на этой ступени развития общества возникает и ролевая игра; в ней дети удовлетворяют свое стремление к совместной жизни со взрослыми, т. е. удовлетворяют свою основную социальную потребность, которая не может быть уже удовлетворена на основе участия в труде взрослых. Многочисленные факты показывают, что дети,

предоставленные самим себе в силу чрезвычайной занятости взрослых, объединяются, в детские сообщества и организуют в них особую игровую жизнь, воспроизводящую в основных чертах социальные отношения и трудовую деятельность взрослых людей, беря при этом на себя их роли. Так из особого места ребенка в обществе, связанного с усложнением производства и производственных отношений, возникает ролевая игра как особая форма совместной жизни ребенка со взрослыми. Интересно отметить, что в ролевой игре воспроизведение предметных действий отходит на второй план, а на первый план выдвигается воспроизведение общественных отношений и трудовых функций.

Примеры ролевых игр мы не приводим, они хорошо известны.

Таким образом, детская игра в своих основных формах — и как игра-упражнение, и как ролевая игра — является историческим образованием. Ее возникновение определено историческим развитием общества, изменением места ребенка в системе общественных отношений в ходе истории общества.

Игра социальна по своей *природе*, по своему *происхождению* и именно поэтому социальна по своему *содержанию*.

Такова в общих и основных чертах гипотеза об историческом происхождении детской игры. Эта гипотеза важна в двух отношениях. Во-первых, она дает возможность окончательно преодолеть натуралистические, биологизаторские взгляды на детскую игру. Во-вторых, она показывает, что *ролевая игра есть особая форма жизни ребенка* в обществе и удовлетворяет основную потребность ребенка как общественного существа в общении и совместной жизни со взрослыми. Ролевая игра не является специальным педагогическим средством, она может являться мощным средством развития только в том случае, если останется игрой, т. е. формой социальной жизни ребенка в обществе.

Обращаясь к вопросам психологии игры, прежде всего следует подчеркнуть, что в онтогенезе мы не находим повторения исторического развития игры. Это прежде всего относится к порядку возникновения различных форм игры. Игра-упражнение не выступает

в онтогенезе как возникающая до ролевой игры, и это естественно. Есть основания предполагать, что в ходе исторического развития игры-упражнения были сдвинуты с первого места на более зрелые годы и вместе с тем произошла их трансформация в различные формы функциональных упражнений, направленных не на овладение способами действий с соответствующим предметом, а на упражнение отдельных физических или умственных качеств.

Представляется правильной точка зрения Бойтендайка, считающего, что так называемые функциональные игры (Бюлер) играми не являются, так как они представляют собой не формы поведения, а формы отправления организма. П. П. Блонский [3] первым выступил против отождествления предметной деятельности ребенка раннего возраста с игрой. Эта позиция нам представляется также правильной.

Таким образом, из тех форм игры, с которыми мы встречаемся в историческом развитии, в онтогенезе хронологически первой формой является *ролевая игра*. Вопрос о ее возникновении в онтогенезе до настоящего времени исследован явно недостаточно. Вместе с тем для педагогики раннего возраста, и особенно третьего года жизни ребенка,

когда, согласно имеющимся данным, происходит интенсивная подготовка к ролевой игре, этот вопрос имеет первостепенное значение. Между возникновением ролевой игры и развитием речи в раннем возрасте имеется известное сходство. Речь, активное пользование ею формируется, как это хорошо известно, только при условии развитой потребности в общении. Ролевая игра возникает и ее формы активно осваиваются ребенком только при условии развитой потребности в совместной жизни со взрослыми, при стремлении к участию в ней. Искусственное замыкание жизни ребенка только в кругу удовлетворения органических потребностей и в кругу игрушек, дефицит общения со взрослыми приводят к отрицательным последствиям в отношении развития игры.

Вопрос о связи развития речи и ролевой игры иногда трактовался как имеющий значение только для техники игры, в особенности для переименования предметов. Это верно. Однако эта связь и многостороннее, и глубже. Высокий уровень развития речи есть показатель потребности в общении, а потребность в общении — одна из сторон потребности в совместной жизни со взрослыми, с обществом. Вот почему существует такая ясная функциональная связь между развитием речи, возникновением ролевой игры и усложнением ее форм.

Вопрос о создании таких условий жизни ребенка конца раннего детства, т. е. в младшей группе детского сада, таких форм совместной жизни и деятельности со взрослыми, при которых интенсивно развивалась бы основная социальная потребность — потребность в совместной жизни со взрослыми и общении с ними,

335

является одним из кардинальных вопросов педагогики этого периода.

Однако сколь развитой ни была бы потребность совместной жизни со взрослыми, из нее самой не может возникнуть ролевая игра. Ролевая игра как определенная форма деятельности ребенка существует в окружающей ребенка социальной действительности, и ребенка необходимо научить играть. До самого последнего времени существовало мнение, что игра возникает спонтанно, неслучайно ее называли инстинктом. Но даже там, где инстинктивная природа игры отрицалась, оставалось представление о спонтанности игры, о творческом характере ее форм.

Уже в работах Ф. И. Фрадкиной [22], посвященных генетическому анализу игры, было показано, что такие предпосылки к ролевой игре, как переименование предметов, отождествление ребенком своих действий с действиями взрослых, называние себя именем взрослого, формирование цепочки действий, воспроизводящих действия взрослого, усваиваются ребенком под руководством взрослого. В самое последнее время Г. Л. Выгодская, исследуя ролевую игру у глухих детей, показала это чрезвычайно убедительно [7].

Таким образом, сейчас мы можем утверждать с достаточной долей достоверности, что формы игровой деятельности усваиваются детьми под руководством взрослых. Этот процесс начинается очень рано и, вероятно, связан с процессом овладения игрушкой. В упоминавшемся выше исследовании Ж. Пиаже о формировании символа у ребенка содержится интересный материал о ранних формах символизма у детей, об отношении развития символического и знакового мышления. Ж. Пиаже вопрос о символизме в игре интересовал главным образом со стороны развития предпосылок к развитию знаковых форм мышления, т. е. в аспекте проблемы интеллекта и его развития. Этот аспект, конечно, очень важен, и есть все основания утверждать, что употребление ребенком

символов в игре является существенным моментом в развитии интеллекта. Однако не менее важной является проблема функции замещения реальных предметов их игровыми эквивалентами *для самой игры*, т. е. для выделения ребенком социальных отношений между людьми как предмета воссоздания и, следовательно, как предмета действий ребенка. Некоторые экспериментальные факты позволяют утверждать, что перенос значений с реальных предметов на их игровые эквиваленты, замещение реальных предметов другими предметами имеют первостепенное значение для выделения действительного предметного содержания игры — отношений между людьми.

Ролевая игра должна быть понята *как форма моделирования ребенком социальных отношений взрослых*, т. е. воссоздания их в новой материальной форме и тем самым их выделения. Не будет преувеличением сказать, что в этом смысле *игра есть арифметика социальных*

отношений. В реальной действительности отношения между людьми закрыты для ребенка материальными предметами, с которыми действуют люди, в игре они впервые открываются ребенку. Если, по мысли Л. С. Выготского, личность, ее самосознание есть не что иное, как «социальное сознание, перенесенное внутрь», то ролевая игра предстает перед нами как первая развернутая внешняя материальная форма такого сознания. В силу этого ролевая игра является важнейшим источником формирования социального сознания ребенка дошкольного возраста. В этом заключаются ее основная функция и значение для развития личности ребенка этого возраста. В игре, по мысли Л. С. Выготского, «homo esse» — становится человек.

Чрезвычайно важно в полной мере практически использовать ролевую игру именно в специфическом для нее направлении. К сожалению, приходится констатировать, что ролевой игре часто приписывают не свойственные ей функции. Это особенно относится к попыткам дидактизации игры, т. е. к решению в ролевой игре чисто дидактических, учебных задач. Необходимо возможно более четко *разграничить ролевую игру и учение* в дошкольном возрасте. Эти деятельности различны по своему предметному содержанию. В ролевой игре основным предметом действий ребенка являются социальные отношения между людьми, в учении же (в его развернутой форме) — знания о предметах окружающей действительности. Конечно, человек — его трудовые функции, его отношения с другими людьми — может быть и предметом учебной деятельности с использованием некоторых игровых моментов в форме дидактической игры.

Свою развивающую функцию ролевая игра осуществляет еще и благодаря тому, что коллектив играющих в такую игру детей всегда реальный коллектив, в котором его участники вступают не в мнимые, а в реальные отношения. Уже исследованиями З. М. Мануйленко [15] было показано, что коллектив играющих детей выступает по отношению к каждому отдельному участнику как реально организующий, санкционирующий и поддерживающий выполнение взятой на себя ребенком роли. Эта сторона ролевой игры как реальной жизни детей до сих пор недооценивалась.

В последние десятилетия за рубежом большое распространение получила так называемая игровая терапия. Ее методологической основой является фрейдизм. Ролевая игра рассматривается как форма воспроизведения ситуации, приведшей к той или иной травме, а через воспроизведение — как изживание травмы. Методологические основы «игровой терапии» являются порочными и неприемлемыми. Однако практика «игровой терапии» и получаемые на ее основе воспитательные эффекты требуют тщательного анализа.

Такой анализ показывает, что воспитательный эффект «игровой терапии» определяется практикой новых социальных отношений,

337

которые получает ребенок в ролевой игре. Именно практика новых реальных отношений, в которые ролевая игра ставит ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками, отношений свободы и сотрудничества взамен отношений принуждения и агрессии приводит в конце концов к терапевтическому эффекту. Такие материалы показывают, что ролевая игра является реальной формой жизни ребенка, что в игре создается реальное детские сообщество, хотя и воспроизводящее жизнь взрослых, но живущее как самостоятельный, в известном смысле самодеятельный коллектив.

Возможности ролевой игры как мощного воспитательного средства могут быть полностью использованы только в том случае, если ролевая игра станет формой жизни детей, а коллектив играющих детей — самодеятельным коллективом.

Поиски педагогических средств и условий, при которых игра как форма жизни детей включалась бы в общую систему нашего дошкольного воспитания, являются одной из наиболее актуальных задач.

Литература

1. *Аркин Е. А.* Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. — М., 1935.

2. *Базанов А. Г.* Вогульские дети // Советский Север. — 1934. — № 3.

3. *Блонский П. П.* Игра // БСЭ. — Изд. 2-е.

4. *Богораз-Тан Н. Г.* Чукчи. — М., 1934. — Ч. 1.

5. *Buytcndijk F. J. J.* Das Spiel von Mensch und Tier. — Berlin, 1933.

6. *Брайант А. Т.* Зулусский народ до прихода европейцев. — М., 1953.

7. *Выгодская Г. Л.* Руководство сюжетно-ролевыми играми глухих дошкольников. — М., 1964.

8. *Gallusser U. M.* A. First Survey of Research on The Play of Children below the Age of Nine Years. — London, 1958. (Manuscript.)

9. *Groos K.* Die Spiele der Menschen, Jena, 1899; Die Spiele der Tiere, Jena, 1930.

10. *Carmichael L.* (ed.). Manual of child psychology. — New York, 1954.

11. *Kollarits.* Quelques considerations sur la biologie et la psyhologie du jeu, “Arch. Psychol.”, 1940.

12. *Косвен М. О.* Очерки истории первобытной культуры. — М., 1957.

13. *Левингстон Д.* Путешествия по Южной Африке. — М., 1947.

14. *Маркс К.* Капитал. — М., 1952. — Т. 1.

15. *Мануйленко З. М.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14.

16. *Mead M.* Growing up in New Guinea. — New York, 1930.

17. *Миклухо-Маклай Н. Н.* Собр. соч. — М., 1940. — Т. 1.

18. *Piaget J.* La formation du symbol chez l’enfant. Neuchatel. — Paris, 1945.

19. *Плеханов Г. В.* Письма без адреса. — М.; Пг., 1925. — Т. XIV.

20. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М., 1946.

21. *Стебницкий С. Н.* Коряцкие дети // Советский Север. — 1930. — № 4.

22. *Фрадкина Ф. И.* Психология игры в раннем детстве (генетические корни дошкольной игры): Канд. дис. — М., 1946.

23. *Штерн В.* Психология раннего детства. — М., 1922.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Введение

Еще совсем недавно начальное обучение было синонимом начальной школы. Начальная школа представляла собой замкнутый цикл обучения элементарным практическим знаниям и навыкам. Чтение, письмо, простые арифметические операции и задачи, элементарные сведения о явлениях природы и из жизни общества составляли основное содержание обучения. Начальная школа охватывала далеко не всех детей, а те, кто ее заканчивал, не могли продолжать учиться в средних школах. Начальная школа не готовила к дальнейшей учебе, ее программы ограничивали возможности перехода к изучению основ наук. Громадное большинство детей после окончания начальной школы приступали к труду.

В 20-е годы XX в. началась реорганизация всего народного образования в нашей стране. Подверглись коренному изменению содержание, методы и организация обучения.

Со временем коренным образом изменились функции начальных этапов обучения. Начальная школа ставит перед собой задачу не столько вооружения детей элементарными практическими навыками чтения и письма, счета и решения простейших арифметических задач, сколько формирования способности к усвоению системы научных знаний. Начальная школа из замкнутого цикла практических знаний постепенно превращается в подготовительную ступень, органически связанную со всеми остальными, высшими ступенями полного среднего образования.

Правильно было бы называть начальные классы не начальными школами, а начальными этапами обучения, как бы они ни были оформлены организационно.

Пятидесятые — семидесятые годы XX в. характеризуются существенными изменениями в стратегии исследований по детской и педагогической психологии. Вместо распространенной ранее простой констатации хода психического развития в условиях уже сложившейся воспитательно-образовательной системы была разработана стратегия исследования особенностей и закономерностей психического

развития в процессе формирования новых, более высоких познавательных возможностей детей. Достигалось это путем экспериментального изменения содержания и методов обучения. В результате проведенных исследований накоплен громадный фактический материал по самым различным вопросам психического развития детей и его связи с процессами обучения; поколеблены прежние представления о возрастных особенностях познавательной, в частности интеллектуальной, деятельности детей младших и средних возрастов.

Главный итог исследований — экспериментально подтвержденная возможность формирования, при некоторых условиях обучения, значительно более высоких уровней психического развития в младшем школьном возрасте. Определяющие факторы при этом — содержание обучения и органически с ним связанные новые методы, которые приводят к коренному изменению процессов усвоения детьми других, значительно более сложных по своему содержанию теоретических знаний. Повышение теоретического содержания обучения в начальных классах, во-первых, приводит к его частичному сближению с содержанием обучения в средних классах школы, во-вторых, создает условия для усиления развивающей функции обучения. Но последнее осуществимо только в том случае, если одновременно с усвоением теоретических знаний младшие школьники научатся самостоятельно приобретать новые знания — научатся учиться.

В связи с превращением начального обучения, ранее бывшего замкнутым циклом, в начальный этап обучения задачи, стоящие перед ним, коренным образом меняются. Теперь уже недостаточно овладения элементарными навыками чтения, письма, счета, решения задач. Формирование этих навыков включается в решение более широких и более важных задач.

Во-первых, подвести детей к предметному обучению в логике научных знаний, раскрыть перед ними те основные и фундаментальные свойства изучаемой области действительности, которые и составляют содержание данной науки. Так, овладение навыками чтения превращается во введение в изучение языка как средства общения и мышления, а элементарными навыками счета — во введение в изучение количественных отношений.

Во-вторых, сформировать у детей учебную деятельность, имеющую свои задачи и способы. На современном этапе развития нашего общества учебная деятельность должна выполняться человеком на протяжении всей его жизни. Это вторая «профессия» каждого человека, от умения осуществить которую во многом зависит продвижение в основном избранном деле.

В-третьих, использовать все возможности периода начального обучения для формирования мотивов учения и для интеллектуального развития детей.

340

Исследования последних лет свидетельствуют, что все три задачи теснейшим образом связаны между собой и могут быть решены только во взаимодействии. Основное значение при этом принадлежит содержанию усваиваемых знаний и формированию учебной деятельности.

Школьное обучение — его особенности

Обучение как основа усвоения выработанных обществом способов действий с предметами, задач и мотивов человеческой деятельности, норм отношений между людьми, всех достижений культуры и науки — всеобщая форма развития ребенка. Вне обучения не может быть никакого развития.

Обучается ребенок всему, и притом с самых ранних возрастов, с первых дней своей жизни. Без участия взрослого, без образцов действий ребенок не смог бы освоить ни одного самого элементарного действия с предметами. Ребенок, оставленный наедине с окружающими его предметами, без участия и помощи взрослых не мог бы открыть их общественного назначения. На вещах не указаны общественно выработанные способы их употребления, а на действиях — смысл и задачи той деятельности, содержание которой они составляют. Чем младше ребенок, тем большей помощи, показа, руководства со стороны взрослых он требует.

В настоящее время мы знаем самые различные способы и формы обучения: путем подражания, в игре, в процессе осуществления продуктивных видов деятельности (рисования, лепки, конструирования), при исполнении элементарных трудовых задач по самообслуживанию, наконец, систематическое школьное обучение.

Большой заслугой системы дошкольного воспитания стало введение в работу детских садов так называемых обязательных занятий. Тем самым достигается значительно более организованное воздействие взрослых на развитие детей. Особенность обучения на таких занятиях — использование основных видов деятельности, характерных для данного периода развития ребенка. Это главным образом продуктивные виды деятельности: рисование, лепка, конструирование, а также дидактические игры. Обучаясь под руководством взрослых, дети осваивают выработанные обществом эталоны и меры, служащие для ориентации в окружающей действительности. Перед дошкольниками раскрывается упорядоченный мир хроматических цветов, геометрических форм, музыкальных звуков, количественных и пространственных отношений, мир языка, дифференцированный мир живой и неживой природы.

Как показали исследования и опыт экспериментального обучения в детских садах, правильно организованное, при котором

341

используются типичные для дошкольного периода развития виды деятельности, оно может приводить к достижению детьми значительно более высоких уровней развития всех основных психических процессов — восприятия и внимания, практических действий и форм наглядного мышления. Дошкольники, прошедшие обучение в детских садах, превосходят своих сверстников, не посещавших таких учреждений, почти по всем параметрам развития.

В чем заключается принципиальное отличие систематического школьного обучения от дошкольного? Этот вопрос обсуждается уже с давних пор. В свое время Гегель указывал на одну из основных особенностей школьного обучения: «Своеобразие детей терпимо в кругу семьи; но с момента вступления в школу начинается жизнь согласно общему порядку, по одному, для всех одинаковому правилу; здесь дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего, к усвоению существующего общего образования. Это преобразование души — только и называется воспитанием. Чем образованнее человек, тем меньше выступает в его поведении нечто только ему свойственное, и именно поэтому случайное» [1, с. 82].

Не только в необходимости подчиняться единым для всех правилам, в переходе от непосредственного поведения к произвольному видел Гегель особенности школьного обучения. Продолжая свою мысль, он писал: «Уже в древности детям не позволяли слишком долго задерживаться в области чувственно воспринимаемого. А дух нового времени еще и совершенно иначе возвышается над сферой чувственного, еще гораздо больше углубляется в свой внутренний мир, чем дух античный. Поэтому сверхчувственный мир следует в наше время уже очень рано сделать близким представлению мальчика. Этому способствует в гораздо большей мере школа, чем семья. В последней ребенок ценится в своей непосредственной единичности, его любят независимо от того, хорошо или дурно его поведение. Напротив, в школе непосредственность ребенка теряет свое значение; здесь считаются с ним лишь постольку, поскольку он имеет известную ценность, поскольку он в чем-нибудь успевает; здесь его уже не только любят, но, согласно общим установлениям, критикуют и направляют, согласно твердым правилам дают ему образование с помощью учебных предметов, вообще подчиняют его определенному порядку, который запрещает многое, само по себе невинное, потому что нельзя позволять, чтобы это делали все. Так школа образует собой переход из семьи в гражданское общество. К последнему, однако, подросток имеет еще только неопределенное отношение; его интерес разделяется еще между ученьем и играми» [там же, с. 93].

В этом высказывании Гегеля заключены две важные мысли: во-первых, что начало школьного обучения — переход из семьи в

гражданское общество и, во-вторых, что обучение в школе связано с переходом от непосредственно чувственно воспринимаемого к, по терминологии Гегеля, «сверхчувственному», т. е. ко все более отвлеченным представлениям и понятиям.

Если во времена Гегеля поступление в школу представляло собой начало новой эпохи в жизни ребенка, то тем выраженнее это происходит сейчас. Дети всегда, во все времена истории человечества и на всем протяжении своего индивидуального развития — члены общества. Однако, будучи членами общества объективно, они могут до определенного возраста не являться таковыми субъективно. Поступление в школу, говоря словами Гегеля, «переход... в гражданское общество» коренным образом изменяет положение ребенка в обществе. Дети начинают новую, общественную по своему содержанию и по своей функции деятельность — деятельность учения. Их позиция в жизни, все отношения со сверстниками и взрослыми, в семье и вне ее определяются теперь тем, как они выполняют свои первые, новые и важные общественно значимые обязанности. Л. И. Божович (1968) на основе своих исследований пришла к правильному заключению, что готовность к школьному обучению определяется прежде всего сформированностью у ребенка тенденции к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности,

тенденции к новой социальной позиции. В других социальных условиях эта тенденция может принимать форму готовности к участию в производительном труде взрослых, труде общественно или семейно значимом, но обязательно ставящем ребенка в новую социальную позицию. Так, у «мужичка с ноготок», столь отчетливо нарисованного Н. А. Некрасовым, эта тенденция находит свое выражение в том, что он осознает себя помощником отцу, работником и на вопрос: «А что, у отца-то большая семья?» — отвечает без раздумий: «Семья-то большая, да два человека всего мужиков-то: отец мой да я».

В нашей действительности, всеобщего обязательного обучения, эта тенденция приобретает другую форму: желания стать учеником, идти в школу, приобщиться к тому, чем занимаются все сверстники и старшие ребята. Такое желание возникает уже в старшем дошкольном возрасте. В частности, оно может выражаться в играх «в школу» и выполнении при этом роли не учителя, а ученика.

Начало школьного периода жизни ребенка должно характеризоваться принципиальным изменением всего ее строя. Чем четче обозначается эта граница, чем яснее для ребенка переход к новому положению, чем определеннее изменения во всей системе его отношений со взрослыми и сверстниками, тем лучше, ибо это содействует укреплению в ребенке сознания своего нового положения школьника, иных обязанностей. Этому служат и особый школьный режим, и школьная одежда, и приготовление уроков дома, и форма организации школьных уроков, на которых все делают одну и

ту же работу, подчиняются одним и тем же правилам поведения. Главное при этом — совершенно новая система отношений с учителем, который в глазах ребенка выступает не заместителем родителей, как воспитатель в дошкольном учреждении, а полномочным представителем общества, вооруженным всеми средствами контроля и оценки, действующим от имени и по поручению общества.

Итак, основной характерной чертой школьного обучения является то, что с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять (может быть, впервые в своей жизни) общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность — учебную деятельность, и это ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим. Через выполнение новой деятельности, через новую позицию определяются все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к себе и самооценка. В этом заключается важнейшая воспитательная функция школьного обучения, функция формирования личности. С сожалением приходится констатировать, что воспитывающее значение обучения, его функция в формировании личности часто недооцениваются, имеющаяся у ребенка к моменту поступления в школу тенденция к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности не поддерживается.

Именно потому, что учебная деятельность общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), общественна по форме осуществления (она реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами), она — ведущая в младшем школьном возрасте, т. е. в период ее формирования. Под ведущей в современной детской психологии понимается такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, характеризующих главные приобретения данного периода развития. Конечно,

учебная деятельность осуществляется на протяжении всего школьного детства, всего пребывания ребенка, подростка и юноши в школе. Однако ее функции на каждом этапе различны. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что свою ведущую функцию та или иная деятельность осуществляет наиболее полно в период, когда она складывается, формируется. Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности.

Одно из свойственных учебной деятельности противоречий заключается в том, что, будучи общественной по смыслу, по содержанию, по форме осуществления, она вместе с тем индивидуальна по результату, т. е. усвоенные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки, способы действий — приобретения отдельного

344

ученика. Поэтому всегда есть опасность превращения учебной деятельности в деятельность индивидуалистически направленную. При индивидуалистической направленности теряется общественный смысл деятельности. Во избежание этого необходимо, чтобы получаемые в процессе учебной работы знания, умения и навыки находили применение в общественно полезном труде, связывались с жизнедеятельностью классного коллектива. Для этого в распоряжении учителя имеются самые разнообразные средства.

Вторая существенная особенность систематического школьного обучения видится в том, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено поведение ученика во время пребывания в школе.

Правил довольно много. Большая часть их направлена на обеспечение продуктивности работы и класса, и каждого отдельного ученика и связана с тем, что учитель имеет дело одновременно с большой группой учащихся. Например, такие правила: не шуметь на уроке, не разговаривать с соседом, не заниматься посторонними делами; при необходимости спросить о чем-либо учителя или ответить на его вопрос; поднимать руку, прося слова; входить в класс и выходить из него в определенном порядке и т. п. Многие правила служат организации учебной работы каждого отдельного ученика — сидеть прямо, не горбясь; содержать тетради и учебники в порядке; делать записи в тетрадях определенным образом; чертить поля в тетрадях строго заданной ширины и т. п. Некоторые правила имеют целью регулирование отношений учеников между собой и с учителем.

При индивидуальном репетиторстве многие из этих правил отпадают потому, что общение учителя и ученика происходит непосредственно; при классном обучении общение учителя с каждым отдельным учеником включено в общение с классом в целом. Все, что говорит и делает учитель, обращаясь к отдельному ученику, относится одновременно ко всем, и вместе с тем все, что говорит учитель, обращаясь к классу, относится к каждому ученику. В свою очередь, все ответы ученика на вопросы учителя относятся ко всему классу. Эта взаимосвязь работы каждого отдельного ученика с работой всего класса и работы всего класса с работой каждого отдельного ученика и требует подчинения действий каждого определенным правилам, ибо, если таких правил не будет и каждый ученик будет поступать по своему непосредственному побуждению, работа класса станет невозможна.

Таким образом, по своей природе эти правила — общественно выработанные способы поведения, обеспечивающие прежде всего продуктивность работы всего классного

коллектива, и, следовательно, они общественно направлены по своему содержанию. Выполняя правила, ученик выражает свое отношение к работе класса.

345

В этом заключается важнейшая воспитывающая роль обучения, требующего от каждого определенного отношения к работе коллектива в целом. В первое время пребывания в школе правила связаны у ребенка с новой позицией ученика и с выполнением этой новой роли. Это очень сходно с выполнением правил в игре. Если ребенок взял на себя роль капитана или матроса, машиниста или пассажира, то он подчиняется задаваемым ею правилам. Если ребенок хорошо выполняет правила в школе и классе, то тем самым он хороший ученик прежде всего в своих собственных глазах. Однако такое отношение к правилам, как атрибутам ученика, еще не все. Совершенно недостаточно, чтобы выполнение правил выражало только отношение ученика к себе и его отношения с учителем. Важно другое: выполнение правил поведения в классе должно выражать отношение ученика к классному коллективу, к своим товарищам. Выполнение правил выступает в этом случае как форма коллективистического по своей направленности и содержанию поведения отдельного ученика. Поэтому при формировании подчинения правилам в школе именно этот момент должен выступать на первый план.

В практике воспитания невыполнение правил часто оценивается как нарушение требований учителя. Тогда выполнение или нарушение правил регулирует только отношения учителя и ученика и, следовательно, становится их частным делом. Это выражается даже в таких мелочах, как содержание замечаний: «Перестань шуметь! Ты не умеешь вести себя! Встань и успокойся!» Совсем другое дело, если учитель говорит: «Ты мешаешь своему товарищу Мише! Ребята, подождем, пока Ваня успокоится и даст нам возможность работать!» В этом случае подчеркивается значение поведения ученика для работы других, всего класса.

Подчинение правилам, с одной стороны, требует от ребенка умения регулировать свое поведение и, с другой — формирует более высокие формы произвольного управления поведением в соответствии с правилами, имеющими общественную, коллективистическую направленность, — важнейшая воспитывающая функция обучения в школе. К сожалению, очень часто, говоря об обучении, имеют в виду только его чисто образовательные функции, т. е. формирование у учащихся предусмотренных программой знаний и навыков. Это ограниченное представление об обучении. Своим содержанием и формой организации обучение и воспитывает, т. е. формирует определенные свойства и черты личности человека. Образовательные задачи обучения могут быть хорошо выполнены, если реализованы на высоком уровне его воспитательные функции.

Третья существенная особенность систематического школьного обучения заключается в том, что с поступлением в школу начинается изучение науки в системе, или логике, самой науки. Система

346

научных понятий не тождественна сумме житейских представлений. Научное знание непосредственно не совпадает с практическим, эмпирическим знанием, которое складывается у ребенка в процессе личного опыта употребления предметов или решения практических задач, опыта, приобретаемого под руководством взрослых в дошкольный период.

В дошкольном возрасте ребенок достигает довольно высокого уровня восприятия отдельных внешних свойств вещей и решения практических и познавательных задач, заданных в наглядно-образной форме. Однако ребенок еще не проникает за видимость вещей, и это естественно, так как вещи существуют для него и интересуют его только как объекты непосредственной практической деятельности. Непосредственно воспринимаемые свойства предметов выступают перед ребенком как ориентирующие их практическое употребление. Дошкольник имеет дело с отдельными вещами, их внешними свойствами и отношениями, а не с сущностью вещей. Но между сущностью вещей и тем, как они являются нам, существует громадная разница. Сущность вещей не лежит на поверхности, она не дается просто личным опытом, не может быть непосредственно воспринята. Она раскрывается в ходе общественно-исторического процесса познания и производства. Переход к изучению науки — это переход к познанию мира таким, каким он является объективно для человеческого познания.

Ж. Пиаже описывает мышление ребенка до 7 лет как характеризующееся «центрацией», или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка, реально занимаемой им позиции. Ребенок этого возраста не может себе представить, что его видение мира не совпадает с тем, как воспринимают этот мир другие люди. Если показать ребенку макет, на котором представлены три горы различной высоты, взаимно закрывающие друг друга, а затем предложить найти среди нескольких рисунков тот, в котором горы изображены так, как их видит ребенок, то он относительно легко справляется с этой задачей. Но если затем предложить ребенку выбрать тот рисунок, на котором изображено расположение гор, как их видит человек, смотрящий на них с другой точки, то ребенок все равно выбирает тот рисунок, который отражает его собственное видение. Ребенок не может себе представить, что горы можно видеть по-разному, в зависимости от того, с какой точки на них смотреть.

Другая, не менее важная особенность мышления ребенка дошкольного возраста — нерасчлененность восприятия разных свойств и признаков вещей. Это хорошо демонстрируется в относительно простых опытах. Если положить перед ребенком два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого ряда, и спросить у ребенка, в каком

ряду их больше, то он без труда ответит, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Но если в одном из рядов увеличить расстояния между пуговицами, т. е. один ряд займет в длину больше места, чем другой, и повторить вопрос, то ребенок укажет на более длинный ряд, полагая, что в нем пуговиц больше. И это несмотря на то, что ребенок отчетливо видел: пуговиц никто не убирал и не добавлял.

Или, например, если положить перед ребенком два совершенно одинаковых шарика из пластилина, то ребенок легко устанавливает, что они одинаковы по количеству содержащегося в них пластилина. Стоит, однако, на глазах у ребенка превратить один из этих шариков в лепешку и затем спросить, где больше пластилина, ребенок без колебаний ответит, что его больше в лепешке. Таким образом, в первом случае ребенок принимает изменение длины ряда пуговиц за изменение их количества, а в другом — изменение площади за изменение объема. Ж. Пиаже, которому принадлежат описанные опыты, указывает на отсутствие у ребенка представления о постоянстве некоторых свойств вещей как на характерную черту мышления дошкольников.

Специфика детского мышления — «центрация» и отсутствие представления о постоянстве основных свойств вещей (объема, веса, количества, площади) — тесно связаны друг с другом и определены особенностями деятельности ребенка этого возраста, его общим, преимущественно практическим отношением к миру вещей.

Переход к систематическому обучению в школе, к усвоению научных знаний представляет собой подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Это прежде всего новая позиция ребенка в оценке вещей и изменений, происходящих в них. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит о вещах и их изменениях со своей непосредственной точки зрения, а при переходе к усвоению научной картины мира ему необходимо судить об этом с объективно-общественной позиции, т. е. с такой, с которой судят об этом другие люди, причем не один какой-нибудь человек, даже очень авторитетный, а люди, представляющие точку зрения общественно выработанных критериев. Без овладения этими критериями и способами их использования для выделения параметров вещей, являющихся объектами изучения той или иной науки, невозможен переход к усвоению последней. Прежде чем усваивать знание о чем-то, необходимо выделить это нечто из непосредственно воспринимаемого конгломерата свойств.

Приведем примеры того, как приходится перестраивать представления ребенка о вещах при переходе к усвоению научных знаний. Многие дети, приходя в школу, знают буквы, умеют складывать из букв слова и даже их прочитывать. Взрослые дали детям в

руки разрезную азбуку и научили их называнию отдельных букв: «Это — “бе”», «Это — “эф”» и т. д. Таким образом, дети, читая, имеют дело с буквами и их названиями. Они относительно быстро поняли, что чтение есть быстрое называние букв — сокращенное, но все же называние. Однако в действительности дело обстоит совсем не так. Более того, в результате такого чисто практического обучения у детей складывается неправильное представление о соотношении между звуками языка и буквами, их обозначающими. Многие дети, которые приходят в школу читающими, вообще ничего не знают о звуках языка; для них буквы — это значки, предметы, имеющие, как и любые другие, свои названия.

Можно ли оставить дело так? Конечно, если не заботиться о научном знании языка, а стремиться только к практическому овладению навыком чтения. Ведь ребенок читает, что же еще нужно? Но, как показывает практика, такие дети сталкиваются с большими затруднениями при дальнейшем усвоении языка, знаний о его строении. Они путают звуки и буквы, произношение и написание. Для них грамматические правила выступают как внешние и формальные, не вытекающие из закономерных отношений между речью и языком.

У ребенка, обучавшегося чтению описанным способом, существует инверсия, извращенное представление о буквах и звуках и их соотношениях. Такого ребенка приходится переучивать, давая ему об этих соотношениях научное представление. Для этого прежде всего следует научить его слышать и выделять отдельные звуки, разделять их по определенным признакам на гласные и согласные, мягкие и твердые и т. п. Затем знакомить его с буквами как условными знаками звуков, устанавливать, что отношения между звуками и буквами могут быть разными: некоторые буквы обозначают один определенный звук, а другие, в зависимости от положения в слове, — два (мягкие и твердые согласные звуки обозначаются одними и теми же буквами). Так знакомится

ребенок с объективным устройством языка и его письменности. Подобное введение в изучение совершенно меняет отношение ребенка к своему языку. Из простого средства разговора язык превращается в предмет познания, со своими, одному ему присущими закономерностями и соотношениями.

Аналогичным образом обстоит дело и с введением в изучение математики. Большинство детей приходят в школу, уже владея практическим счетом и представлениями о количестве. Однако особенности этого счета, опирающегося на непосредственные представления о количестве отдельных предметов в группе, не совпадают с собственно математическими характеристиками количественных отношений. Для ребенка, умеющего считать, число есть только название количества предметов, причем отдельный

предмет принимается за единицу счета. Таково эмпирическое представление о единице и количестве. В школе приходится существенным образом перестраивать доматематические представления ребенка о числе и превращать их в математическое понятие, предметом которого являются определенные отношения количеств.

Существенно важной чертой усвоения наук выступает также и то, что научные понятия представляют собой систему и их нельзя изучать в случайной последовательности. Практическое ознакомление с предметами не имеет своей внутренней логики. Его можно начинать с любого предмета и переходить к любому. Все зависит от случая, от того, с какими предметами встречается ребенок в своей практической жизни. Совсем не то система научных понятий, в которой не может быть нарушена последовательность их изучения. Система понятий иерархизирована — одни понятия входят в другие как подчиненные.

Вопрос о том, как строить систему научных понятий в каждом отдельном предмете, какие понятия исходны и должны быть преподаны вначале, до настоящего времени не совсем ясен. Это и естественно, так как система понятий каждой науки не является чем-то неизменным. Вместе с приобретением новых фундаментальных знаний она может коренным образом изменяться.

В наше время происходит процесс очень быстрого накопления новых знаний, фундаментальных изменений в представлениях об окружающей действительности. На глазах одного поколения возникли теория относительности, квантовая механика, теория множеств, структурная лингвистика, новая теория наследственности, экология и другие области знания и теоретические концепции мира. Они перестраивают наши представления о мире, изменяют систему понятий и заставляют нас пересматривать под углом зрения имеющихся достижений систему расположения учебного материала. Это закономерно, и психологии и педагогике приходится с этим считаться и внимательно следить за происходящими изменениями.

Четвертая существенная особенность систематического школьного обучения заключается в том, что при переходе к нему ребенку приходится радикально менять всю систему отношений с воспитывающими его взрослыми. Система отношений из непосредственной становится опосредствованной, т. е. для общения учителя с учениками и учеников с учителем необходимо овладеть особыми средствами.

Это относится прежде всего к умениям правильно воспринимать образцы действий, показываемые учителем во время объяснения, и адекватно интерпретировать оценки,

которые дает учитель действиям, производимым учениками, и их результатам. Такие умения не приходят сразу, детей приходится учить этому.

Первые недели в школе

Первые дни и недели пребывания в школе, дни вхождения ребенка в новую для него обстановку, налаживания новой системы отношений с учителем и товарищами, усвоения правил поведения, первых успехов и неуспехов едва ли не самые ответственные за все время школьного обучения. От того, как будет введен ребенок в свои первые серьезные обязанности, как пойдет освоение всего строя школьной жизни, во многом зависит дальнейшее обучение и определяемое им формирование личности и интеллектуальных способностей ребенка.

Для меня, когда я работал учителем начальной школы, самыми трудными всегда были первые дни занятий в I классе. Запомнились некоторые эпизоды, допущенные промахи и ошибки.

Первый день — трудный день. Что делать с только что пришедшими в школу ребятами? После того как закончилась торжественная линейка, я отправляюсь со своими учениками в класс. Цветы поставлены в вазы. В классе чисто и немножко торжественно. Дети рассаживаются за столы.

Прежде всего мы учимся правильно располагать на столах учебные принадлежности. Я проверяю, что дети принесли с собой. Затем показываю, как надо вставать из-за стола и садиться, чтобы не нарушать тишины. Несколько раз мы повторяем вставание. Наступает момент знакомства с учениками.

Я сажусь за учительский стол, раскрываю журнал. В классе очень тихо. Почти шепотом, но очень отчетливо, так, чтобы слышно было всему классу, я называю по алфавиту фамилии и имена учеников. Они поочередно встают, по возможности тихо, а затем столь же тихо садятся. Я внимательно смотрю на каждого из них, одобряю взглядом, улыбаюсь и говорю: «Садись, пожалуйста, Коля!»

Очень важно сразу же, с первого урока, установить доброжелательно-внимательное отношение с каждым учеником. Для того чтобы во время этой довольно утомительной процедуры дети тоже знакомились друг с другом, я предупреждаю их о необходимости внимательно слушать и запоминать, как зовут каждого из них. И хотя некоторые ребята уже знакомы или по совместному пребыванию в детском саду, или по месту жительства, они внимательно слушают фамилии и имена друг друга, поворачивая головы в сторону каждого встающего.

В классе тихо. Я много раз замечал впоследствии, что тишина и рабочая обстановка в классе во многом зависят от того, как я начал урок. Если я начинал урок с такого почти шепота, то и дети говорили негромко и старались не нарушать тишины. Когда же я приходил в класс несколько возбужденным, предваряя занятия замечаниями, произнесенными громким голосом, то урок проходил шумно. Очень важно своим собственным поведением внушить детям необходимость соблюдать тишину в классе, создавать рабочую обстановку.

На втором уроке мы заучивали стихотворение С. Маршака, посвященное первому дню школьных занятий. Я вставал, принимал несколько подчеркнуто

артистическую позу и отчетливо и выразительно прочитывал стихотворение 2—3 раза. Затем дети по очереди выходили к доске, становились перед классом и читали стихотворение наизусть. Конечно, выступить хотел каждый, все поднимали руки, выказывая желание продемонстрировать перед учителем свои достоинства. Вызвать всех невозможно, но я обещал тех, кого не удалось послушать на этом уроке, вызвать на следующий день.

Некоторые дети, выступая, обращались только к учителю. Они старались повернуться к нему лицом и произносили стихотворение тихо, невнятно. Необходимо сразу учить детей обращаться к классу, а не к учителю, говорить громко и отчетливо. Я всегда при этом старался занять такое положение, чтобы ученик не мог повернуться ко мне, ибо в этом случае он оказался бы спиной к классу. У только пришедших в школу детей имеется тенденция к непосредственному общению с учителем — необходимо с самого начала научить их обращаться к классу. Конечно, каждого прочитавшего стихотворение необходимо похвалить. После похвалы они, полные собственного достоинства, отправляются на свое место подчеркнуто «по правилам» и тихо садятся.

Индивидуальная декламация стихотворения завершилась коллективной. Некоторые слова или строки произносили отдельные ученики, а остальные ребята уже все вместе продолжали. Коллективная, или, как ее иногда называют, хоровая, декламация — средство не просто методическое, служащее для разнообразия деятельности, но и прекрасное дисциплинирующее, позволяющее организовать собственно коллективную деятельность, в которой общий результат зависит от действий каждого отдельного участника и от согласованности этих действий.

Вообще, всякий методический прием должен оцениваться не только со стороны его эффективности как средства обучения, но и как воспитательное средство, как способ формирования согласованной коллективной деятельности. Это особенно важно потому, что в учебной работе есть слишком много элементов, когда ученик выступает как отдельный, не зависящий от остальных членов коллектива индивид, со своими собственными, ему одному принадлежащими способностями, успехами и неудачами. Необходимо поэтому всячески использовать методические приемы, в которых элементы коллективной деятельности выражены достаточно отчетливо. Таких возможностей довольно много: коллективная, или хоровая, декламация, чтение сказок по ролям, всевозможные виды драматизации, коллективное решение задачи, коллективное составление сочинения и т. п.

Вернемся, однако, к первому дню в школе.

Особое мероприятие — перемена. В первые дни, когда связи друг с другом еще не налажены, дети на перемене льнут к учителю. Они окружают его стайкой, стараясь занять место поближе, взять его за руку, притронуться к нему, обратить на себя внимание. Им еще необходимо непосредственное общение с учителем, необходимо его внимание, поощрение,

ласковый взгляд. Бывает, что учитель их в этом случае одергивает. Это неправильно. Лучше переключить внимание детей. Предложить побегать или организовать совместную игру, какой-нибудь хоровод или еще что-либо не очень шумное.

На последнем уроке (обычно в первый день бывало три урока) мы учились чертить поля в тетрадях. Я показывал, как надо отсчитывать вверху и внизу тетради пять клеточек, как поставить точку, как приложить линейку, как держать карандаш, как провести тонкую линию от одной точки до другой. Дело это для первоклассников довольно трудное. Вспоминается, как один из них неправильно посчитал и у него получились поля не в пять, а в четыре клеточки. Сколько было слез! Как быть? Рассердиться, сделать замечание или, наоборот, утешить, приласкать? И то и другое неправильно. Надо подчеркнуть ошибку, но вместе с тем ободрить и обнадежить ученика, сказав, что на следующей странице он будет внимателен и сделает все правильно.

Необходимо отметить, что первоклассники, особенно в первые дни и недели пребывания в школе, чрезвычайно чувствительны к выполнению всех правил. Они в некотором смысле формалисты, стараются сами неукоснительно соблюдать правила и требуют этого от своих товарищей. Нередко приходится наблюдать, как дети указывают учителю на несоблюдение правил соседом по парте: «Он неправильно поднял руку!»; «Он неправильно держит карандаш!»; «Он не туда положил тетрадь!» Этими замечаниями они не столько хотят «донести» на товарища, сколько подчеркнуть, что они эти правила знают. Конечно, можно сделать замечание и тому ученику, который нарушает правило, и тому, который сообщает об этом учителю. Но делать этого не следует, поскольку подобные замечания могут обострить отношения обоих ребят. Надо поступить так, чтобы не нарушить между ними товарищеских отношений и не огорчить нечаянного нарушителя: «Он тоже знает, как надо поднимать руку, только забыл правильно это сделать. В следующий раз он поднимет руку правильно». Вообще, требования должны быть неукоснительными, но выражать их следует в уважительной и доброжелательной форме. Это особенно важно в первые недели пребывания в школе, когда правила только осваиваются.

Наконец, закончился третий урок. Надо проводить детей к уже ждущим их родителям. Я сказал, что урок закончен и теперь можно идти домой. Дети продолжают сидеть за партами. Я еще раз предложил им встать и подготовиться к тому, чтобы покинуть класс. Тогда один из учеников, видимо самый смелый, спросил: «А уроки?» И тут только я понял, что допустил непростительную ошибку. Я не задал никакого задания на дом.

Вопрос поставил меня в тупик. В самом деле, какое домашнее задание можно дать ребятам в первый день их пребывания в школе? Попросить их повторить стихотворение, но задание показалось мне недостаточно «материальным». А нужно ли вообще было задавать урок на дом? Видимо, да, если сами ребята напомнили мне об этом. В самом деле, ведь это так важно —

сказать своим бывшим товарищам, еще не посещающим школу, в самом разгаре игры во дворе: «Ну, я пошел. Мне надо сделать уроки». Не менее важно, чтобы и дома мама сказала младшим и старшим братьям и сестрам: «А теперь тихо. Пете надо готовить уроки». Ведь если все останется по-старому, как оно было и до этого дня, то новая позиция, позиция человека, выполняющего ответственную работу, важную не только для него, но и для всех, не будет подкреплена новым отношением к, нему со стороны других людей — товарищей, родителей, братьев и сестер. Она останется нереализованной.

Поступление в школу окажется лишенным того смысла, который вкладывал в него ребенок, с нетерпением ждавший этого момента.

Я задал моим школьникам урок. Я предложил им на отдельном листочке нарисовать дом, такой, какой они только умеют.

К следующему дню я подготовил уроки уже более содержательные и относящиеся к программе. Это должны были быть первые уроки чтения, письма, счета. Я забыл о данном накануне домашнем задании.

Каково же было мое удивление, когда ребята, придя в класс и заняв свои места, прежде всего вынули рисунки, положили их перед собой и затихли в ожидании. Они ждали... Ждали, что я посмотрю их работу и, главное, оценю усилия. По лицам детей, по их торжественно натянутым, полным ожидания позам я понял, что не посмотреть рисунки, не сказать каждому несколько слов по поводу его домика нельзя.

И я, потратив на это почти половину урока и сорвав свои прекрасные планы, переходил от одного стола к другому, смотрел рисунки и каждому говорил что-нибудь хорошее и одобряющее. Ребята сидели тихо, но я ясно видел, с каким нетерпением они ожидали, пока я подойду. Некоторые из них были так натянуты, что казалось, кто-нибудь из них сейчас не выдержит и скажет: «Посмотрите же скорее у меня!» Конечно, я не ставил никаких отметок, а просто оценивал сделанное, стараясь похвалить за усердие, но указывая и на некоторые недостатки: «У тебя замечательный дом, многоэтажный. Ты хорошо его нарисовал, только вот дерево уж очень высокое. Разве есть деревья высотой в девять этажей?» или «Дом у тебя хороший, но, видимо, он уже старенький. Что-то у него окна и двери покосились!» После окончания проверки я похвалил всех ребят за то, что они все сделали урок, старались, и сказал, что и дальше надо всегда стараться выполнять все уроки, которые я буду им задавать.

Уже в первые дни пребывания детей в школе возникают, по крайней мере, два вопроса: об оценках работы учеников и о домашних заданиях, их значении и содержании на самых начальных этапах школьного обучения. Рассмотрим сначала второй вопрос — о домашних заданиях.

Больше ста лет тому назад К. Д. Ушинский ставил этот вопрос и решат его отрицательно. Он писал: «Задавать детям внеклассные уроки в этом возрасте положительно вредно; и только на десятом году, и то только после хороших предварительных классных заданий в прежние годы, можно допустить небольшие уроки вне класса, имея в виду, что такие уроки ожидают детей в большинстве

наших учебных заведений. Припомним только себе, сколько слез и мучений стоили каждому из нас эти заданные внеклассные уроки и какую ничтожную пользу они принесли. Нет ничего легче для учащих, как отметить ногтем или карандашом страницу в книге и задать ребенку выучить ее к следующему разу. Но посмотрите, как ребенок, предоставленный слишком рано самому себе, бьется над этой мучительной страницей, как зубрит ее бестолково, удесятеряя свой труд неумением за него взяться, как пачкает и тетрадь, и руки, и лицо чернилами, какими горькими слезами обольет иную, неудающуюся букву, — и вы поймете, откуда иногда берется в детях отвращение к учению. Кроме того, помните, что вы вашим уроком не только испортили ребенку то время, когда он сидел за ним, но испортили ему целый вечер, а может быть, и целый день

и что, играя, он бледнеет и вздрагивает, вспоминая залитую чернилами страницу или невыученные строки.

Итак, при первоначальном обучении дети должны исполнять все свои уроки в классе, под надзором и руководством учащих, которые сначала должны выучить ребенка учиться, а потом уже поручить это дело ему самому» [2, с. 252—253].

В последние годы вопрос о домашних заданиях встал особенно остро. Иногда приготовление домашних заданий занимает у младших школьников чрезмерно много времени, а это приводит к перегрузке детей и даже отражается на их здоровье. В некоторых школах домашние задания приготовляются под руководством учителя во время пребывания детей в группах продленного дня, что увеличивает учебную нагрузку учащихся с 4 до 6 ч, а иногда и больше.

Такое увлечение домашними заданиями, приводящее к умственному и физическому переутомлению, отнимающее у учащихся время отдыха, свободных занятий и игр, конечно, недопустимо. Это свидетельствует о том, что некоторые учителя еще недостаточно овладели методикой работы и воспитательные функции домашних самостоятельных заданий приносят в жертву чисто учебным целям, заполняя домашние задания упражнениями, не имеющими того значения, которое они должны иметь, и приписывая им те функции, которые они выполнить не могут.

К. Д. Ушинский, несомненно, прав, утверждая, что именно приготовление домашних заданий часто приводит к отрицательному отношению к школе вообще.

Дело не только в том, что над детьми висит угроза отрицательной оценки выполненного ими задания, а отсюда и нервозность при его приготовлении. Ведь если задание не обеспечено всей предшествующей работой в классе и ребенок не знает достаточно точно, как его надо выполнить, то к приготовлению уроков привлекаются родители, дедушки и бабушки, которые берут на себя функции учителя, по-своему объясняя заданное, контролируя выполненное,

заставляя по многу раз переделывать сделанное. Очень часто их требования и объяснения не совпадают с полученными в школе, а это приводит к конфликтам между ребятами и «домашними учителями» — родителями, старшими братьями и сестрами. Создается атмосфера эмоциональной неудовлетворенности, отрицательное отношение к приготовлению домашних заданий, которое затем переносится и на школьные занятия вообще.

Если ребенок недостаточно хорошо знает способ выполнения задания, то он может прибегнуть к нерациональному способу и, используя его, закреплять неправильный навык, а это, несомненно, скажется отрицательно даже на усвоении узкоучебного материала. Например, при решении дома арифметических примеров дети, стремясь прежде всего к получению правильного результата, прибегают к счету на пальцах. Результат-то они получают, может быть, и правильный, но способ, который они используют и который вследствие такого упражнения закрепляется, вреден. Так самостоятельные домашние задания могут принести не пользу, а вред.

В последние годы в ряде экспериментальных школ накоплен довольно большой опыт обучения в начальных классах вообще без домашних заданий. Оказалось, что материал

программы может быть глубоко и прочно усвоен при использовании только классного учебного времени.

Секрет такого обучения довольно прост. Дело в том, что навыки и умения — а именно они часто составляют основную заботу учителя — могут приобретаться разными способами. В одном случае внимание преимущественно обращается на упражнения, которые подбираются таким образом, чтобы, выполняя их, ребенок в конце концов пришел к установлению того правила, которое лежит в основе заданного действия. Например, дети учатся сложению чисел в пределах первого десятка. Они заучивают таблицу сложения, решают массу примеров и наконец приобретают навык быстрого и безошибочного решения примеров данного типа. Обычно на такое обучение тратится масса времени, а сформировавшийся навык неустойчив.

В другом случае основное внимание обращается на выяснение отношений между предметами, с которыми должно быть произведено действие (решение примеров на соотношение между слагаемыми и суммой — на то, как изменяется сумма в зависимости от увеличения или уменьшения слагаемых), и тогда на усвоение этого навыка требуется гораздо меньше времени, а сам навык становится более обобщенным и гибким. Так, обучавшийся ученик, даже забыв какой-либо случай сложения, легко его восстанавливает, применив соответствующий способ.

Еще один пример. При обучении быстрому и слитному чтению, как правило, просто заставляют детей больше читать, иногда многократно

повторяя один и тот же текст. Чтение одного и того же текста несколько раз само по себе бессмысленно. Но есть и другой способ обучения слитному чтению, и его используют некоторые опытные учителя. Они много времени уделяют установлению связи в предложениях, находят в них без применения синтаксической терминологии главные слова и слова, от них зависящие; устанавливают, какие слова в предложении с какими связаны, как осуществляется эта связь, и тогда чтение значительно быстрее становится и быстрым, и осмысленным, и выразительным. Представим себе такое идеальное положение вещей, так разработанную дидактическую и методическую систему, при которой весь программный материал может быть легко усвоен на уроках, под непосредственным руководством учителя. Отменяется ли в этом случае необходимость в самостоятельных домашних заданиях? Представляется, что нет, не отменяется.

Самостоятельные домашние задания не только имеют чисто учебное значение, как закрепляющие материал, усвоенный в классе, на уроке, но играют и большую воспитательную роль. Они важны для воспитания организованности, формирования самой учебной деятельности. Мы уже говорили о том, что самостоятельные домашние задания могут помогать в укреплении общественной позиции школьника, его нового положения в семье и среди товарищей. Они важны именно тем, что выполняются вне непосредственного контроля учителя и требуют особой внимательности. Учитель в классе может и не вмешиваться в работу каждого отдельного ученика, но уже само его присутствие делает поведение подконтрольным. Истинная организованность и произвольность поведения обнаруживаются и воспитываются в самостоятельной работе.

Поэтому небольшие домашние задания должны практиковаться уже в первые дни и недели пребывания ребенка в школе. Это особенно важно еще и потому, что в данный период дети особенно чувствительны и педантичны в отношении указаний учителя.

Конечно, очень существенно, чтобы домашние задания выполнялись действительно самостоятельно, без вмешательства и помощи со стороны взрослых. Помощь взрослых должна выражаться только в организации внешних условий для работы — постоянного рабочего места и тишины во время приготовления уроков. Об этом, думается, легко договориться с родителями. Приготовление же домашних заданий с помощью взрослых теряет свою ценность.

Для того чтобы маленький школьник, только начинающий учение, еще, как правильно писал К. Д. Ушинский, не умеющий учиться, смог самостоятельно и успешно, обязательно успешно, справиться с заданием, оно должно удовлетворять некоторым требованиям. Во-первых, следует давать небольшие по объему задания, рассчитанные на короткое время исполнения, приблизительно

минут на двадцать. Во-вторых, самостоятельное выполнение необходимо тщательно подготовить в классе, подготовить настолько, чтобы была полная уверенность: ученик с ним хорошо справится самостоятельно, без помощи взрослых, получит от его выполнения удовлетворение и приобретет уверенность в своих силах.

Возникает вопрос: зачем же, если ребенок может хорошо справиться с каким-либо действием, задавать повторное его выполнение еще и на дом? Ведь узкоучебная цель уже достигнута, и можно двигаться дальше. Обычно в качестве домашних заданий даются именно такие работы, в которых дети еще не достигли совершенства. Но вот это-то, особенно в первые месяцы пребывания в школе, как раз ошибочно. Выполнение домашнего задания в первые школьные месяцы должно преследовать задачу воспитания самостоятельности, организованности, умения контролировать способ выполнения действий, действий уже освоенных. Самостоятельный контроль возможен лишь за действиями уже освоенными, а не за только еще осваиваемыми.

В-третьих, домашние задания, особенно в первое время пребывания в школе, должны по возможности выражаться в получении «материального продукта» путем выполнения строго определенных и проводимых в установленном порядке действий. Каждое действие должно быть четко детерминировано, чтобы ребенок мог производить его по строго заданным ориентирам и в определенной последовательности.

Многие опытные учителя используют в качестве таких заданий подготовительные упражнения к письму в форме рисования на бумаге в клетку всевозможных орнаментов, в которых один и тот же элемент повторяется несколько раз. В орнаментах, состоящих из прямых линий различного направления и длины, точно указаны ориентиры и порядок выполнения всех операций. Упражнения предварительно проделываются в классе под диктовку учителя: «Три клеточки вверх, две клеточки направо, три клеточки вниз и т. д.». Дети выполняют орнамент под диктовку учителя несколько раз, а затем продолжают его самостоятельно под собственную диктовку. Такая самодиктовка имеет большое значение для организации действий. Орнаменты могут постепенно усложняться. Несколько минут работы в классе неизменно приводят к формированию внимательности, а затем и самоконтроля и самоорганизации.

Возможны, конечно, и другие задания. Важно, чтобы образец был четко расчленен на отдельные операции и каждая проводилась по ясно выделенным ориентирам.

Первоклассникам на дом задается правописание букв и их элементов. Такие домашние упражнения приносят ученикам немало огорчений. Их, конечно, можно давать, но при соблюдении некоторых условий. Простого образца конечного продукта тут недостаточно, чтобы ученик самостоятельно получил более или менее

удовлетворительный результат. Мало написать в начале каждой строки образец буквы или элемента или показать его по прописи. Это только нам кажется, что нет ничего проще, чем написать по образцу такой простой элемент, как палочка, даже без крючочка. Во-первых, палочка имеет определенный наклон и повторить его вовсе не так просто; во-вторых, палочки должны располагаться на некотором, конкретном расстоянии друг от друга. Все это делается без предварительного уяснения ориентиров и приводит в результате к большому разнообразию и часто к неправильному выполнению задания.

Нужно предварительно проанализировать образец с учениками, найти в тетради те точки, через которые должна проходить линия, научить находить эти точки самостоятельно, т. е. ввести необходимые критерии, по которым выделяются точки, ориентирующие правильное выполнение образца. Только после того как ученик научится этому, ему можно поручить самостоятельно выполнить работу с уверенностью, что она будет сделана правильно.

Таким образом, общее правило, которому надо следовать при задавании уроков на дом, особенно в первое время пребывания детей в школе, — это тщательная проработка в классе и создание условий, при которых гарантировано правильное самостоятельное выполнение задания. Конечно, каждое задание, выполненное ребенком дома или в классе, должно быть оценено. Без оценки процесса работы над заданием и его результата невозможно обучение. Ребенок должен знать, что он умеет, а чего еще не умеет и над чем ему еще необходимо поработать.

В практике школы оценка отождествляется с отметкой по пятибалльной системе. Подобное отождествление не совсем верно. Оценка предполагает указание на то, что усвоено или выполнено правильно как по способу, так и по результату и что еще не усвоено. Отметка содержит оценку, но в снятом виде. Она содержательна для учителя, но не имеет никакого содержания, кроме указания на общее качество работы, для ученика. Отметки очень глобальны, очень общи. Так, например, два ученика могут получить одну и ту же отметку за работы, выполненные совершенно по-разному. Один допустил прямые ошибки, а другой грубых ошибок не сделал, но его работа неряшлива. Возникают недоразумения. Для того чтобы понять, почему учитель поставил ту или иную отметку, ученик должен уметь сам оценивать свою работу, т. е. применить к своей работе те критерии, которыми руководствуется учитель. Таким образом, понимание ребенком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, что приходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих.

Так как отметка есть не что иное, как свернутая, сокращенная и выраженная в символе оценка, то, прежде чем ее употреблять,

надо научить ребенка ее читать. А это значит научить школьника самооценке через развернутую и аргументированную оценку достоинств и недостатков работы как по

процессу, так и по достигнутому результату. Дети, только пришедшие в школу, еще не понимают сути отметок, они для них имеют совершенно другое значение, нежели для учителя. Поэтому на первых этапах школьного обучения правильнее применять не отметки, а оценки, т. е. развернутый разбор работы. Лишь постепенно такие развернутые оценки могут сокращаться и превращаться в отметку.

В последние годы проводились исследования по «безотметочному» обучению. Их результаты показали, что вполне возможна такая организация обучения, при которой отметки заменяют развернутыми оценками. Это приводит к ряду положительных сдвигов в отношении формирования самой учебной деятельности, снимает излишнюю тревожность учащихся, ликвидирует погоню за хорошими отметками как самоцель, заслоняющую познавательные мотивы учения, формирует самооценку и самоконтроль, смягчает отношения внутри коллектива между учениками с различной успеваемостью.

Класс, коллектив учащихся, в первые месяцы пребывания в школе может быть приравнен к простой кооперации, при которой в помещении собраны люди, осуществляющие одну и ту же работу без всякого разделения труда. Однако уже такая «простая кооперация» создает новое качество работы каждого входящего в ее состав. Новое качество связано с возникновением особого «духа соревнования», при котором каждый хочет показать себя с самой лучшей стороны и быть лучше другого. Оценка и отметка становятся мощными средствами регулирования духа соревнования, и в этом заключается их огромная воспитывающая сила. При неправильном использовании отметки дух соревнования легко превращается в дух соперничества, и класс распадается на группировки детей по степени их успеваемости, что весьма нежелательно. При правильном использовании оценка регулирует отношения внутри классного коллектива так, что на основе духа соревнования возникают сотрудничество и взаимопомощь, т. е. формируется коллектив в собственном смысле слова.

Учебная деятельность — ее структура и формирование

Мы уже говорили о том, что представления об окружающей действительности ребенок может получать самыми разнообразными путями. Какой бы деятельностью ни был занят ребенок, в ней обязательно присутствует и познавательная сторона, т. е. он непременно что-нибудь узнает о тех предметах, с которыми действует.

Даже при простейших манипулятивных действиях младенца с погремушкой он выделяет ее свойства — форму, цвет, издаваемые ею звуки, познает их, учится ориентироваться на них. Когда ребенок лепит из пластилина или глины какой-либо предмет, он знакомится со свойствами материала, его пластичностью и сопротивляемостью, возможностью придавать ему самую различную форму и вместе с тем уточняет свои представления о форме и частях того предмета, который должен стать продуктом лепки, — грибка, домика и т. п. Когда ребенок под руководством взрослого осваивает способы действий с каким-либо предметом, например молотком, он знакомится со свойствами молотка как орудия, служащего для определенных целей, его частями и их соотношениями, его весом и формой.

И при манипулятивных действиях с погремушкой, и в продуктивной деятельности с пластилином, и в предметно-орудийных действиях молотком ребенок не ставит перед собой задачи познания погремушки, пластилина, молотка. У него другие задачи — извлечь звук определенной силы, вылепить конкретную фигурку, забить гвоздь, а

получаемые при этом знания — своеобразный побочный продукт производимой деятельности. Познание здесь органически включено в жизнь ребенка, в его практическое отношение к действительности, в различные виды деятельности.

Конечно, этим путем ребенок очень многое узнает. Мы, взрослые, часто даже не замечаем ни того, как приобретает он знания, ни того, как под нашим руководством он начинает выделять эти знания. Ведь это взрослые задают ребенку вопросы: «Пластилин мягкий или твердый?», «Какие части есть у молотка и зачем у него ручка?» и т. д. Подобные вопросы, задаваемые взрослыми детям, часто и приводят к тому, что знания начинают отделяться от предметов.

Интересы ребенка не ограничиваются только теми предметами, с которыми можно непосредственно действовать. Очень рано дети начинают задавать бесконечные вопросы по поводу явлений окружающей действительности. Дошкольников, как известно, называют почемучками.

Спрашивают дети обо всем: откуда произошли реки и из чего сделаны звезды; откуда берутся дети и кто посадил леса; что такое ветер и кто им управляет? Иногда, не удовлетворяясь ответами, которые получают от взрослых, они сами создают свои собственные космогонические и прочие теории. В наше время источником всевозможных сведений выступают не только взрослые, в окружении которых растет ребенок, но и радио, телевидение, детские книги. Многие дети уже в дошкольном возрасте смотрят передачи «В мире животных», «Клуб кинопутешествий» и часто знают о некоторых явлениях едва ли не столько же, сколько и окружающие их взрослые.

Познавательные интересы возникают у детей довольно рано. Они удовлетворяются самыми различными способами, и ребенок приходит в школу с весьма широким кругозором, иногда значительно большим, чем те сведения, которые содержатся в книгах для чтения. Все эти сведения ребенок черпает из тех или иных явлений действительности, с которыми он сталкивается на каждом шагу. Знания, получаемые таким образом, отрывочны, не систематизированы. При этом способе и не может быть никакой системы, ибо ребенок встречается с различными явлениями действительности в логике не науки, а своей жизни.

Поступление в школу не приостанавливает этого способа получения сведений — он сосуществует с школьным обучением. Хотя учебная деятельность и ведущая в младшем школьном возрасте, но школа не занимает всего времени ребенка. В общении с окружающими, через книги и другие многочисленные источники ребенок получает массу сведений, которые могут никогда не стать предметом специального изучения в школе.

Обучение в школе, формирование учебной деятельности происходят не в безвоздушном пространстве, а в связи с другими видами деятельности, на фоне более широких познавательных интересов детей. Это создает особую ситуацию, которую условно можно назвать ситуацией конкурентных отношений между учебной деятельностью и другими сферами жизни и деятельности ребенка. Случается и так, что уже при поступлении в школу у ребенка есть какое-нибудь увлечение, и школа становится лишь обязанностью, отвлекающей его от интересных и предпочитаемых занятий. Словом, нельзя представлять себе дело так, будто учебная деятельность становится ведущей автоматически: поступил ребенок в школу, начал учиться, и тем самым школа и учение заняли в его жизни главное место.

С первых же дней пребывания в школе у детей возникает позиция общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Все, что делается в школе, связано с этой позицией, поддерживается ею и придает новой деятельности, которую еще и нельзя назвать учебной в собственном смысле слова, личный смысл значимой и важной. Однако такая широкая мотивация, определяемая новой социальной позицией, не может поддерживать учебу в течение длительного времени и постепенно теряет свое значение.

Нередко приходится наблюдать, что уже к концу I класса дети начинают относиться к своим учебным обязанностям менее ответственно, чем это было вначале. Спад мотивирующего значения социальной позиции обусловлен двумя взаимосвязанными причинами.

Во-первых, позиция уже есть, новое положение достигнуто, и для его поддержания не нужно ничего делать; во-вторых, позиция школьника не находится в каких-либо определенных отношениях с содержанием того, что делается в школе, не определяет, чем

именно надо заниматься, что именно усваивать. Для социальной позиции совершенно безразлично, чем заниматься, — важно, чтобы это происходило в школе. Между мотивирующей функцией позиции школьника и содержанием того, чем он занят на уроках математики или языка, нет прямой связи. И если эти занятия скучны и однообразны, интерес к ним теряется.

Тогда вместо содержательных внутренних мотивов учения приходят внешние мотивы принуждения или соперничества. Мотивы соперничества столь же внешние по отношению к учению, сколь и мотивы принуждения. Невольно приходят на память слова из автобиографии А. Эйнштейна: «Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждение могут способствовать находить радость в том, чтобы смотреть и искать. Мне кажется, что даже здоровое хищное животное потеряло бы жадность к еде, если бы удалось с помощью бича заставить его непрерывно есть, даже когда оно не голодно, и особенно если принудительно предлагаемая еда им не выбрана» [4, с. 34—35].

Как же может быть решено и решается это противоречие между общей социальной позицией школьника и содержанием той деятельности, которой он реально занимается в школе? Это происходит путем воспитания, формирования новых мотивов деятельности, соответствующих содержанию обучения. Учебную деятельность только тогда можно считать находящейся на верном пути своего формирования, когда воспитываются соответствующие ее содержанию мотивы. Одной из важнейших задач обучения в начальных классах и является формирование таких мотивов, которые придавали бы учебной деятельности ей одной присущий смысл для данного ребенка. Задачи обучения могут быть полностью решены только при условии воспитания полноценных мотивов учебной деятельности.

К сожалению, многие учителя совершенно не обращают внимания на то, ради чего учится школьник, не анализируют процесс обучения с этой точки зрения. Вместе с тем самые, казалось бы, мелочи методики обучения, как, например, подбор и последовательность примеров и задач, имеют прямое, непосредственное отношение к формированию мотивов учебной деятельности.

Учебная деятельность отличается от всех остальных одной очень важной особенностью. В результате простой продуктивной или трудовой деятельности всегда получается

некоторый материальный продукт. Ребенок лепил — появился грибок или зайчик — продукт его материальной деятельности; ребенок рисовал — и вот реальные домик или лошадка. Еще более рельефно это выступает в труде. При продуктивной или трудовой деятельности человек, ее производящий, вносит определенные изменения в исходные материалы, в результате которых и возникает продукт деятельности.

Конечно, в ходе такой деятельности происходят изменения и в самом человеке. В процессе труда каждый человек постоянно изменяется.

363

Однако не это изменение человека является содержанием акта труда; его содержание — производство определенного продукта духовного или материального характера. Произойдет или не произойдет при этом изменение в самом производителе — для процесса производства и самого производителя не столь уж важно. Важен полученный продукт и его качество.

Совсем иначе построена учебная деятельность. В ней ребенок под руководством учителя оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит. Будет ученик действовать с научными понятиями или не будет, от этого в науке ничего не произойдет. Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, — прежде всего изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, т. е. новых способов действий с научными понятиями. А учебная деятельность — деятельность по самоизменению, ее продукт — те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте. В этом и заключается ее основная особенность.

Конечно, учебная деятельность имеет и внешние результаты. Ученик решал задачу — результатом становится полученное им решение, ученик писал диктант — результатом выступает написанная работа. Учитель да и учащиеся оценивают эти результаты как внешнее выражение происшедших в них изменений. Результаты оцениваются не со стороны их общественной полезности, а как показатели изменений в ученике.

Учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Из определения следует, что такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т. е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удается сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

Только таким образом широкие социальные мотивы наполняются содержанием, конкретно связанным с деятельностью, которая осуществляется школьником. Теперь позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя и тем самым осуществляющего общественно значимую деятельность. Общественно значимой и общественно оцениваемой становится деятельность по

приобретению новых способностей. Личные успехи, личное совершенствование приобретают тем самым глубокий общественный смысл. Поэтому процесс формирования учебной деятельности имеет большое воспитывающее значение, которое до настоящего времени оценивалось явно недостаточно.

Охарактеризованные нами мотивы деятельности называются учебно-познавательными. Их отличие от широких познавательных интересов состоит в том, что они направлены не просто на приобретение информации о широком круге явлений окружающей действительности, а на усвоение обобщенных способов действий в конкретной области изучаемого учебного предмета.

Таким образом, первый важнейший элемент структуры учебной деятельности — учебно-познавательные мотивы. Их формирование — важнейшая задача начального обучения, и от того, насколько уже в начальных классах будут сформированы такие мотивы, во многом зависит успешность дальнейшего обучения.

Второй важнейший элемент структуры учебной деятельности — учебная задача. Учебная задача не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, и прежде всего это не одно задание, а целая система. В результате решения системы заданий открываются и осваиваются наиболее общие способы решения относительно широкого круга вопросов в данной научной области. Приведем сначала наиболее простой пример не из области какого-либо содержательно-программного материала. Представим себе, что учитель задал ребятам на дом выучить наизусть стихотворение. Дома ребята, применяя каждый свой метод заучивания, выполняют задание. В результате дети знают и могут наизусть воспроизвести текст. Конечно, они кое-чему научились. Они узнали новое стихотворение и приобрели, может быть, некоторые сведения о явлении, которое в стихотворении описывается. Но при этом стихотворение не выступило перед ними как особая форма художественного произведения, а метод его заучивания никак не был связан со спецификой содержания и поэтического языка. Дети заучивали стихотворение так же, как таблицу умножения. Приобрели ли они при этом общий способ заучивания наизусть? Станут ли они при заучивании второго стихотворения делать это более эффективно? Конечно нет.

Можно, однако, построить заучивание наизусть совсем иначе. Для начала, к примеру, познакомить детей с особенностями поэтический формы, обратить внимание на рифму и ритм стихотворения и научить находить их. Затем предложить им осмыслить каждое слово стихотворения и, сравнивая его с возможными синонимами, выяснить, какой новый оттенок вносит слово, употребленное поэтом; почему именно это слово, а не другое он выбрал. Можно научить детей устанавливать внутренние логические связи в развертывании темы стихотворения. Все это обобщенные способы

анализа стихотворения как особой художественной формы. Конечно, подобные действия дети сначала должны научиться производить с помощью учителя, а затем постепенно и самостоятельно. Усвоение таких способов и станет в данном случае учебной задачей и будет предшествовать выполнению конкретного практического задания — выучить наизусть стихотворение.

Это же можно проиллюстрировать на примере обучения грамматике. Грамматика в той ее части, которая изучается в начальных классах, — учение о слове и его устройстве. Конечно, можно просто сообщить детям, из каких частей состоит слово, показать это на примерах, а затем предложить им многократно повычленять корень и другие морфологические части слова. Но такое изучение грамматики не приводит к необходимому результату, дети не научаются сами определять морфосемантические части слов и не понимают функций отдельных частей слова в сообщении, которое каждое слово несет. Главное, они не знают способа, посредством которого определяются части слова, и поэтому пользуются самыми различными приемами, приводящими подчас к правильному результату, а иногда нет.

Вообще, необходимо подчеркнуть, что обучение, которое предполагает возможность прямой передачи знаний от учителя к ученику, прямой «пересадки» знаний в голову ученика, простого привязывания знаний к предмету, минуя действия самого ученика с предметом, есть самое неэффективное обучение. Оно только загружает память учащихся, оставляя знания словесными и формальными. Понятие просто сообщается; оно должно быть сформировано посредством действий самого ребенка с предметом.

В нашем примере речь идет о таких действиях со словом, которые раскрывали бы ребенку основные его стороны как единицы сообщения. Таких сторон в слове две: форма и значение. Они находятся друг с другом в закономерных отношениях: всякое изменение формы слова есть обязательно одновременное изменение его значения.

Дети во всей своей предшествующей практике общения посредством языка привыкли главное внимание обращать на значение слова. Открыть им звуковую, а затем и морфологическую форму слова и установить, что между формой и значением существует связь и что она является наиболее общей характеристикой слова, можно лишь при условии, что дети усвоят способы действий со словом. Если научатся изменять, сравнивать по форме и значению исходное слово с вновь образованным, выделять связь между изменениями формы и значения, тогда, решая частную практическую задачу по отысканию корня и других частей в заданном слове, учащиеся будут не угадывать или искать их по случайным признакам, а сознательно и разумно применять усвоенный способ к решению конкретной задачи. Решив ее, они смогут — и это главное —

обосновать и доказать правильность своих действий. Понятие о слове и его сторонах формируется по мере того, как ребенок овладевает способами их выделения, а будучи выделены, они становятся схемами ориентации в языковой действительности.

Таким образом, правильное решение отдельных конкретных задач должно быть следствием формирования общего способа действий. Самое главное при формировании учебной деятельности — перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий.

Особенно ярко проявляется необходимость построения учебной деятельности на основе учебных задач в математике, так как в последней проблема отношений между величинами и множествами представлена наиболее отчетливо.

Арифметическая задача — завуалированные конкретными предметами математические отношения. Решить задачу — значит раскрыть эти отношения и представить их в чистом

виде. Но для этого необходимо знать, какие отношения вообще могут быть между величинами. Такие отношения необходимо раскрыть в реальных действиях с предметно заданными величинами или при моделировании отношений в символической или графической форме. Отношений, с которыми имеет дело ученик на начальных этапах обучения, не так много, но они фундаментальные и наиболее общие. Это прежде всего отношения: равенства и неравенства двух величин или двух множеств (больше, меньше, равно), части и целого, их однозначной определенности (заданные части однозначно определяют целое, а заданное целое и его часть однозначно определяют другую часть). Опыт и специальные экспериментальные исследования показывают, что если учащиеся овладели способом установления этих наиболее общих отношений, то решение текстовых задач и числовых примеров происходит значительно легче. Для овладения техникой вычислений требуется значительно меньше упражнений, а следовательно, и времени.

Важный элемент структуры учебной деятельности — учебные операции, входящие в состав способа действий, выражающие его операторное содержание. Операции очень разнообразны и многочисленны. При формировании способа определения морфосемантической структуры слова — изменение слова в определенном направлении, сравнение слов и установление сходства и различия их фонемного состава и другие. Каждая из операций требует отработки, так как от правильности их выполнения зависит возможность выделить стороны предмета, которые являются объектом действий. При формировании способа установления математических отношений — измерение с использованием меры (правильное накладывание меры на измеряемый предмет), сравнение двух величин путем выявления однозначного соответствия, разнообразные чисто

графические операции. Как правило, операции входят в способ действия в определенной последовательности, и соблюдение последней, строгое следование ей составляет особую операцию.

Всякий способ действия усваивается сначала при полной развернутости всех операций, входящих в его состав и по возможности производимых материально, т. е. так, что за правильностью их выполнения можно следить. Здесь необходима даже педантичность. До того как одна операция не выполнена точно и в соответствии с правилом, нельзя переходить к другой. Способ действия усваивается тем лучше, чем полнее представлен состав входящих в него операций и чем тщательнее отрабатывается каждая из них. Развертывание всего состава операций, входящих в действие, важно еще и потому, что создает возможность действительного руководства и контроля со стороны учителя. Это контроль за выполнением каждой отдельной операции и их правильной последовательностью. Лишь постепенно те из операций, которые отработаны, могут производиться не материально, а путем проговаривания, а затем и в уме. Шаг за шагом происходит сокращение состава производимых операций, и наконец ученик как бы сразу дает ответ на поставленный вопрос, одномоментно выдает решение задачи.

Теперь, когда процесс сокращен и свернут, не остается ничего другого, как проверить правильность полученного результата. Но если предварительно весь состав операций не был отработан, то нет никакой уверенности в том, правильно произвел ученик действие или пришел к верному результату случайно. Некоторые учителя стараются возможно скорее переходить к сокращенным действиям, при которых ребенок прямо называет результат. Торопиться с этим не следует, ибо при такой торопливости могут укорениться вовсе не самые рациональные приемы производства действий.

Один из важнейших компонентов учебной деятельности — контроль. Под контролем, как мы уже сказали, следует понимать прежде всего контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. С сожалением приходится констатировать, что в обычной практике работы контроль очень редко имеет такую форму. Как правило, преобладает контроль по результату. Более того, мы сами учим детей именно такому контролю. Так, для того чтобы проконтролировать правильность арифметического действия, ученикам рекомендуется проверить его другим действием: сложение — вычитанием, деление — умножением и т. п. Таким образом, проверяется не правильность проведения отдельных операций и их последовательность, а полученный результат.

Воспитывая установку на получение правильного результата и на контроль по результату, можно сформировать невнимательность. Внимание есть прежде всего тщательный контроль процесса действий. Поэтому формирование у учащихся контроля за процессом,

за правильностью выполнения каждой операции и их последовательностью есть не только средство усвоения основного учебного действия, но — и это не менее важно — средство формирования внимания. Контроль по результату имеет смысл только в том случае, если он возвращает к контролю по процессу, а это встречается только тогда, когда учащийся совершил ошибку. Но и в этом случае гораздо целесообразнее вернуть ученика к развернутому действию и процессуальному пооперационному контролю. Как мы уже сказали, главная форма контроля в учебной деятельности — это пооперационный контроль, т. е. контроль за правильностью процесса осуществления способа действия.

Последним элементом контроля является оценка. Оценка также прежде всего относится к способу действий, т. е. к мере выполнения учебной задачи. Собственно функция оценки в учебной деятельности заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик заданный способ действий и продвинулся ли на ступеньку выше именно в этом отношении. Таким образом, оценка относится к выполнению всей учебной задачи в целом. Да, ты это умеешь и можешь двигаться дальше или, наоборот, этот способ действий тобой еще не освоен и необходимо над некоторыми операциями поработать — вот функция оценки. Поэтому контрольные работы, которые проводятся в целях оценки, должны прежде всего раскрывать степень освоенности действия в целом и отдельных входящих в его состав операций.

Проведенный нами анализ приводит к заключению, что учебная деятельность — сложное по своей структуре образование. В нее входят, во-первых, учебно-познавательные мотивы; во-вторых, учебные задачи и составляющие их операторное содержание учебные операции; в-третьих, контроль; в-четвертых, оценка. Центральное в этой сложной структуре — второе звено — учебные задачи и их операторное содержание. Все остальные звенья как бы обслуживают это основное.

Формирование учебной деятельности — весьма сложный и длительный процесс. Она формируется в совместной работе с учителем. Ребенок, пришедший в школу, не обладает учебной деятельностью. Все делает учитель: он ставит учебную задачу, он дает ее полный операционно-предметный состав, образцы выполнения каждой отдельной операции и их порядок, он контролирует процесс выполнения каждого действия и операции, он, наконец, оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником, а если не выполнена, то какие ее элементы должны быть доработаны.

Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя. Вопрос о том, как наиболее рационально формировать учебную деятельность, в какой последовательности передавать

отдельные ее элементы для самостоятельного выполнения, еще не решен.

Есть основания думать, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Дети прежде всего должны научиться контролировать друг друга и самих себя. Конечно, для того чтобы дети научились контролю, необходимо, чтобы учебное действие с его операторно-предметным составом было представлено достаточно развернуто, а последний разработан совместно учителем и учениками. В этом случае образцы действий предстанут перед учащимися не как заданные извне, а следовательно случайные, а как необходимые и общеобязательные.

Некоторые опытные учителя уже при существующих программах и организации учебного процесса формируют у учащихся элементы такого контроля. Так, тщательный контроль за работой ученика на доске всем классом — хороший прием воспитания контроля. Однако при условии, что ответ ученика у доски не только предназначен учителю, но демонстрирует всему классу способ действий при решении той или иной учебной задачи. Есть основания полагать, что формирование контроля идет от контроля за действиями других к контролю за своими собственными действиями.

Второе действие, которое должно быть передано самим учащимся для самостоятельного выполнения, — это оценка, т. е. установление того, усвоено ли то или иное учебное действие. Способы формирования оценки еще недостаточно разработаны, но над этим следует думать каждому учителю. Это и взаимная проверка работ, и коллективное составление содержания контрольных работ, которые давали бы возможность определять степень сформированности основного действия, и коллективный разбор работ в классе, и ряд других приемов.

В пределах начального этапа обучения формирование двух названных элементов учебной деятельности представляет основную задачу. Можно сказать, что если в этот период дети полноценно освоят действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без особого труда.

Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте

Проблема обучения и умственного развития — одна из старейших психолого-педагогических проблем. Нет, пожалуй, ни одного сколько-нибудь значительного теоретика дидактики или детского психолога, который не пытался бы ответить на вопрос, в каком соотношении находятся эти два процесса. Вопрос осложнен тем, что категории обучения и развития разные. Эффективность обучения,

как правило, измеряется количеством и качеством приобретенных знаний, а эффективность развития измеряется уровнем, которого достигают способности учащихся, т. е. тем, насколько развиты у учащихся основные формы их психической деятельности,

позволяющие быстро, глубоко и правильно ориентироваться в явлениях окружающей действительности.

Давно замечено, что можно много знать, но при этом не проявлять никаких творческих способностей, т. е. не уметь самостоятельно разобраться в новом явлении, даже из относительно хорошо известной сферы науки.

Прогрессивные педагоги прошлого, прежде всего К. Д. Ушинский, ставили и по-своему решали этот вопрос. К. Д. Ушинский особенно ратовал за то, чтобы обучение было развивающим. Разрабатывая новую для своего времени методику обучения первоначальной грамоте, он писал: «Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать; но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время дает самодеятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению» [3, с. 272].

Во времена К. Д. Ушинского проникновение собственно научных знаний в программы начальной школы было до крайности ограничено. Именно поэтому тогда появилась тенденция развивать ум ребенка на основе усвоения не научных понятий, а специальных логических упражнений, которые и были введены в начальное обучение К. Д. Ушинским. Этим он стремился хоть в какой-то мере компенсировать недостаток умственного развития на базе существующих программ, ограничивавших обучение чисто эмпирическими понятиями и практическими навыками.

И по сей день при обучении языку применяются такие упражнения. Сами по себе они никакого развивающего значения не имеют.

Обычно логические упражнения сводятся к упражнениям в классификации. Так как при этом классификации подвергаются окружающие ребенка предметы обихода, то в основе ее, как правило, лежат чисто внешние признаки. Например, дети делят предметы на мебель и посуду или на овощи и фрукты. При отнесении предмета к мебели существенное значение имеет то, что это предметы обстановки, а к посуде — они служат для приготовления пищи или ее употребления. К понятию «овощи» относятся одновременно плоды и корни; тем самым снимаются существенные признаки этих понятий, основывающиеся на внешних свойствах или способах употребления. Подобная классификация может оказывать тормозящее действие при последующем переходе к собственно научным

понятиям, фиксируя внимание ребенка на внешних признаках предметов.

По мере насыщения программ начального обучения современными научными знаниями значение таких формально-логических упражнений падает. Хотя и до сей поры есть еще педагоги и психологи, считающие, что возможны упражнения в мыслительных операциях самих по себе, безотносительно к содержательному материалу.

Разработка системы развивающего обучения опирается как на свое основание на решение более общей проблемы обучения и развития. Хотя сама постановка вопроса о развивающем обучении уже предполагает, что обучение имеет развивающее значение,

однако конкретное содержание взаимоотношений между обучением и развитием требует своего раскрытия.

В настоящее время существуют две основные в определенном смысле противоположные точки зрения на соотношение обучения и развития. Согласно одной из них, представленной главным образом в работах Ж. Пиаже, развитие, умственное развитие не зависят от обучения. Обучение рассматривается как внешнее вмешательство в процесс развития, которое может оказывать влияние лишь на некоторые особенности этого процесса, несколько задерживая или ускоряя появление и время протекания отдельных закономерно сменяющихся стадий интеллектуального развития, но не изменяя ни их последовательности, ни их психологического содержания. При этой точке зрения умственное развитие происходит внутри системы взаимоотношений ребенка с окружающими его вещами как физическими объектами.

Если даже предположить, что существует такое непосредственное столкновение ребенка с вещами, происходящее без всякого участия взрослых, то и в этом случае имеет место своеобразный процесс приобретения индивидуального опыта, носящий характер стихийного, неорганизованного самообучения. В действительности такое предположение — абстракция. Дело в том, что на вещах, окружающих ребенка, не написано их общественное назначение и способ их употребления не может быть открыт ребенком без участия взрослых. Носители общественных способов использования и употребления вещей — взрослые, и только они могут передать их ребенку.

Трудно представить себе, чтобы ребенок самостоятельно, без всякого вмешательства со стороны взрослых, прошел путь всех изобретений человечества за тот срок, который предоставлен ему детством. Срок, который по сравнению с историей человечества определяется мгновением. Нет ничего более ложного, чем понимание ребенка как маленького Робинзона, предоставленного самому себе в необитаемом мире вещей. Мораль замечательного романа о Робинзоне Крузо как раз и заключается в том, что интеллектуальную мощь человека составляют те приобретения, которые

он принес с собой на необитаемый остров и которые получил до того, как попал в исключительную ситуацию; пафос романа — в демонстрации общественной сущности человека даже в обстановке почти полного одиночества.

Согласно второй точке зрения, психическое развитие происходит внутри взаимоотношений ребенка и общества, в процессе усвоения обобщенного опыта человечества, фиксированного в самых разных формах: в самих предметах и способах их употребления, в системе научных понятий с фиксированными в них способами действий, в нравственных правилах отношений между людьми и т. п.

Обучение есть специально организуемый путь передачи отдельному индивиду социального опыта человечества. Будучи индивидуальным по своей форме, оно всегда социально по содержанию. Только эта точка зрения может служить основанием для разработки системы развивающего обучения.

Признание ведущей роли обучения для психического развития в целом, для умственного развития в частности вовсе не есть признание того, что всякое обучение определяет развитие. Сама постановка вопроса о развивающем обучении, о соотношении обучения и

развития предполагает, что обучение может быть разным. Обучение может определять развитие и может быть совершенно нейтральным по отношению к нему.

Так, обучение печатанию на пишущей машинке, каким бы современным способом оно ни производилось, не вносит ничего принципиально нового в умственное развитие. Конечно, человек приобретает при этом ряд новых навыков, у него развивается гибкость пальцев и быстрота ориентации в клавиатуре, но никакого влияния на умственное развитие приобретение этого навыка не оказывает.

Какая же сторона обучения определяющая для умственного развития в младшем школьном возрасте? Для ответа на этот вопрос прежде всего надо выяснить, что главное в умственном развитии младшего школьника, т. е. какую сторону его умственного развития надо совершенствовать, чтобы все оно поднялось на новую, более высокую ступень.

Умственное развитие включает в себя ряд психических процессов. Это развитие наблюдательности и восприятия, памяти, мышления и, наконец, воображения. Как следует из специальных психологических исследований, каждый из этих процессов связан с остальными. Однако связь не неизменна на всем протяжении детства: в каждом периоде ведущее значение для развития остальных имеет какой-либо один из процессов. Так, в раннем детстве главное значение приобретает развитие восприятия, в дошкольном возрасте — памяти. Хорошо известно, с какой легкостью дошкольники запоминают различные стихи и сказки.

К началу младшего школьного возраста и восприятие, и память уже прошли довольно длинный путь развития. Теперь для их дальнейшего совершенствования необходимо, чтобы мышление поднялось на новую, более высокую ступень. К этому времени и мышление уже прошло путь от практически действенного, при котором решение задачи возможно только в ситуации непосредственных действий с предметами, к наглядно-образному, когда задача требует не реального действия с предметами, а прослеживания возможного пути решения в непосредственно данном наглядном поле или в плане наглядных представлений, сохранившихся в памяти.

Дальнейшее развитие мышления состоит в переходе от наглядно-образного к словесно-логическому рассуждающему мышлению. Следующий шаг в развитии мышления, который происходит уже в подростковом возрасте и заключается в возникновении гипотетико-рассуждающего мышления (т. е. мышления, которое строится на основе гипотетических предположений и обстоятельств), может произойти только на основе относительно развитого словесно-логического мышления.

Переход к словесно-логическому мышлению невозможен без коренного изменения содержания мышления. Вместо конкретных представлений, имеющих наглядную основу, должны сформироваться понятия, содержанием которых выступают уже не внешние, конкретные, наглядные признаки предметов и их отношения, а внутренние, наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними. Необходимо иметь в виду, что формы мышления всегда находятся в органической связи с содержанием.

Многочисленные экспериментальные исследования свидетельствуют, что вместе с формированием новых, более высоких форм мышления происходят существенные сдвиги в развитии всех других психических процессов, особенно в восприятии и памяти. Новые

формы мышления становятся средствами осуществления данных процессов, и перевооружение памяти и восприятия подымает их продуктивность на большую высоту.

Так, память, опиравшаяся в дошкольном возрасте на эмоциональное сопереживание герою сказки или на вызывающие положительное отношение наглядные образы, превращается в смысловую память, в основе которой лежит установление связей внутри запоминаемого материала, связей смысловых, логических. Восприятие из анализирующего, базирующегося на очевидных признаках, превращается в устанавливающее связи, синтезирующее. Главное, что происходит с психическими процессами памяти и восприятия, — их вооружение новыми средствами и способами, которые формируются прежде всего внутри задач, решаемых словесно-логическим мышлением. Это приводит к тому, что и память, и восприятие становятся значительно более управляемыми, впервые

оказывается возможным выбор средств для решения специфических задач памяти и мышления. Средства теперь можно выбирать в зависимости от конкретного содержания задач.

Для запоминания стихотворений существенное значение имеет осмысливание каждого слова, употребленного поэтом, а для запоминания таблицы умножения — установление функциональных отношений между произведением и сомножителями при увеличении одного из них на единицу.

Благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень происходит перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие — думающим. Переход процессов мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте.

Теперь мы можем вернуться к вопросу о том, почему обучение может оказаться неразвивающим. Это может происходить в том случае, когда оно ориентировано на уже развитые формы психической деятельности ребенка — восприятие, память и формы наглядно-образного мышления, свойственные предшествующему периоду развития.

Обучение, построенное таким образом, закрепляет уже пройденные этапы психического развития. Оно плетется в хвосте развития и поэтому не продвигает его вперед.

Анализ содержания программ нашей начальной школы показывает, что в них не до конца изжиты установки на усвоение детьми эмпирических понятий и элементарных знаний об окружающем, практических навыков чтения, счета и письма, которые были свойственны начальной школе, когда она представляла собой относительно замкнутый цикл, а не являлась начальным звеном в системе всеобщего полного среднего образования.

Вернемся к вопросу, какая же сторона обучения выступает определяющей для умственного развития в младшем школьном возрасте. Где лежит тот ключ, используя который можно значительно усилить развивающую функцию обучения, решить задачу о правильном соотношении обучения и развития в младших классах школы?

Таким ключом становится усвоение уже в младшем школьном возрасте системы научных понятий. Развитие отвлеченного словесно-логического мышления невозможно без коренного изменения содержания, которым оперирует мысль. Содержанием, в котором

необходимо присутствуют новые формы мысли и которое их необходимо требует, являются научные понятия и их система.

Из всей совокупности общественного опыта, накопленного человечеством, школьное обучение должно передать детям не просто эмпирическое знание о свойствах и способах действий с предметами, а обобщенный в науке и зафиксированный в системе научных

375

понятий опыт познания человечеством явлений действительности: природы, общества, мышления.

Необходимо особо подчеркнуть, что обобщенный опыт познания включает в себя не только готовые понятия и их систему, способ их логического упорядочивания, но — и это особенно важно — стоящие за каждым понятием способы действий, посредством которых это понятие может быть сформировано. Определенным образом дидактически обработанные, свойственные современной науке, обобщенные способы анализа действительности, приводящие к формированию понятий, должны входить в содержание обучения, составляя его ядро.

Под содержанием обучения следует видеть подлежащую усвоению систему понятий о данной области действительности вместе со способами действий, посредством которых понятия и их система формируются у учащихся. Понятие — знание о существенных отношениях между отдельными сторонами предмета или явления.

Следовательно, для формирования понятия необходимо прежде всего выделить эти стороны, а так как они не даны в непосредственном восприятии, то нужно осуществить совершенно определенные, однозначные, конкретные действия с предметами для того, чтобы свойства проявились. Только выделив свойства, можно определить, в каких отношениях они находятся, но для этого их надо ставить в разные отношения, т. е. уметь менять отношения. Таким образом, процесс формирования понятий неотделим от формирования действий с предметами, открывающих их существенные свойства.

Подчеркнем еще раз: важнейшей особенностью усвоения понятий является то, что их нельзя заучить, нельзя просто привязать знание к предмету. Понятие надо сформировать, и сформировать его должен ученик под руководством учителя.

Когда мы дали ребенку слово «треугольник» и сказали ему, что это фигура, состоящая из трех сторон, мы сообщили ему только слово для называния предмета и самые общие его признаки. Формирование понятия «треугольник» начинается только тогда, когда ребенок научается ставить в отношения его отдельные свойства — его стороны и углы (когда ученик устанавливает, что в этой фигуре сумма двух сторон всегда больше третьей, что сумма углов в ней всегда равна двум прямым, что против большей стороны всегда лежит больший угол и т. д.). Понятие есть множество определений, совокупность многих существенных отношений в предмете. Но ни одно из этих соотношений не дано в непосредственном наблюдении, каждое из них надо открыть, а открыть его можно только путем действий с предметом.

Действия с предметами, посредством которых открываются их существенные свойства и устанавливаются существенные отношения

376

между ними, и есть способы работы нашего мышления. Уже в начальном обучении особенно важно установление именно соотношений между отдельными сторонами предметов или явлений действительности. Для этого есть бесконечное количество возможностей как при обучении математике, так и при обучении языку.

Если мы учим детей числовому ряду, то необходимо добиться понимания и установления отношений между входящими в него числами, а может быть, вывести и общую формулу его построения. Если мы знакомим ребенка с десятичной системой счисления, то необходимо выявить существенное отношение, на основе которого она построена, и показать, что она не единственно возможная. Когда мы знакомим детей с арифметическими действиями, то особенно важно установить существенные отношения между элементами, входящими в их структуру. Если мы учим ребенка грамоте, то самое существенное — установление отношений между фонемной структурой языка и ее графическими обозначениями.

Когда мы знакомим детей с морфологической структурой слова, то надо выяснить систему отношений между основными и дополнительными значениями в слове. Количество таких примеров можно было бы умножить до бесконечности.

Существенно важно, однако, не просто формирование отдельных понятий, а создание их системы. Правда, в этом помогает сама наука, которая и есть обязательно система понятий, где каждое понятие связано с другими. Логическое рассуждение, с одной стороны, рассуждение по поводу соотношения отдельных сторон в предмете, а с другой — рассуждение по поводу связей между понятиями. Движение в логике этих связей и есть логика мышления.

Таким образом, мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ — содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах школы стало развивающим, то мы должны позаботиться прежде всего о научности содержания, т. е. о том, чтобы дети усваивали систему научных понятий и способы их получения. Развитие мышления детей в этот период и есть ключ к их умственному развитию в целом.

Литература

1. *Гегель Г. В. Ф.* — М., 1956. — Т. III.

2. *Ушинский К. Д.* — М.; Л., 1949. — Т. 6.

3. *Ушинский К. Д.* — М.; Л., 1950. — Т. 8.

4. *Эйнштейн А.* Творческая автобиография // Эйнштейн и современная физика. — М., 1956.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

ЗАКЛЮЧЕНИЕ К КНИГЕ «ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ» (Д. Б. ЭЛЬКОНИН, Т. В. ДРАГУНОВА)

1

Мы проанализировали первые полученные нами материалы. Возникает вопрос: оправдал ли себя примененный нами метод исследования возрастных особенностей подростков?

До сих пор в детской психологии изучение отдельных детей применялось только для выяснения собственно индивидуальных особенностей, а при исследовании возрастных проблем использовались главным образом методы экспериментального или массового изучения детей.

В первой главе книги мы характеризовали наш метод в самом общем виде. Теперь, когда представлен материал и способ его анализа, мы можем выделить специфические особенности этого метода. Он характеризуется двумя основными чертами: по способу собирания материала и по способу его анализа. По способу собирания материала мы назвали его клиническим, понимая под этим термином длительное и углубленное изучение отдельных детей; по способу анализа материала мы назвали его сравнительным, имея в виду сопоставление и анализ полученных на разных детях материалов с целью вычленения в индивидуальном общего, возрастного.

Однако суть специфики нашего метода заключается прежде всего в том, что каждый подросток изучался не как отдельный, изолированный индивид, а прежде всего как член более или менее широкого или узкого коллектива детей и взрослых; изучался не просто на фоне коллектива, к которому он принадлежал, а во всей совокупности общественных отношений, в которых он жил и в которые вступал. Именно поэтому в характеристиках содержится материал не только о данном подростке, но и о всех тех ребятах и взрослых, с которыми он был реально связан. Именно через эти связи и отношения раскрываются и его особенности как личности; только в реальных отношениях они и существуют. Таким образом, более точно наш метод исследования может быть охарактеризован как социально-индивидуальный. Его суть — в изучении отдельного ребенка через систему социальных отношений, в которые он вступает, в которых формируется и живет. Нам представляется, что именно такой способ изучения является адекватным проблеме формирования личности вообще и возрастных особенностей личности в частности. Наша работа показала, что возрастные

378

особенности личности существуют в форме индивидуальных вариантов и поэтому изучение именно индивидуальных вариантов развития является адекватным и эффективным путем при исследовании проблем возрастного формирования личности.

Благодаря описанному методу исследования удалось раскрыть уже в самом начале подросткового периода очень сложную структуру личности каждого ребенка. Помещенные в книге характеристики показывают эту сложность. Это относится и к так называемым педагогически «простым» детям, не вызывающим никаких трудностей в воспитании. Сложность структуры личности каждого ребенка связана со сложностью и многообразием социальных отношений, в которых живет и действует каждый подросток. Эту сложность удалось раскрыть, только применяя социально-индивидуальный метод изучения.

Социально-индивидуальный метод изучения детей позволил выделить новые стороны в формировании личности на ранних этапах подросткового периода и новые связи между этими сторонами. Остановимся только на одном примере. В российской детской

психологии были выделены основные типы деятельности ребенка: предметная деятельность, игра, учение, труд — и показана их определяющая роль для психического развития. Во всех этих типах деятельности ребенок вступает в какие-то отношения со взрослыми и другими детьми. Эти отношения всегда рассматривались как необходимые для осуществления той или иной деятельности в связи с ее задачами и способами осуществления. Общение в его разнообразных формах рассматривалось внутри указанных типов деятельности.

Благодаря тому что при этом методе исследования отдельного подростка раскрывались его реальные отношения с другими людьми (взрослыми и подростками), удалось выделить новую деятельность подростков, которая была названа общением. Оказалось, что в самом начале подросткового периода существует и рельефно проявляется особая деятельность, предметом которой является другой человек, прежде всего другой подросток как человек. В этой деятельности конкретное содержание занятий (чтение, приготовление уроков, моделирование, разговоры, прогулки) является лишь средством для осуществления общения с другим подростком. При этом именно другой подросток со своими человеческими качествами выступает как непосредственный предмет деятельности. То, что эту деятельность общения удалось выделить и описать (в первом приближении) именно в начале подросткового возраста, не случайно. По-видимому, именно в этом возрастном периоде она выделяется как относительно самостоятельная, не включенная в другие типы деятельность. Теперь, когда она выделена и ее существование кажется необходимым, становится ясным, что она существует в неразвернутой форме и в более ранних возрастах. Л. С. Выготский в свое время подчеркивал, что «...младенца можно назвать

максимально социальным существом. Всякое, даже наипростейшее отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением, преломленным через отношение к другому человеку». Д. Б. Эльконин, обобщая материалы исследований по младенческому возрасту, писал о возникновении в этот период потребности в общении со взрослыми. Многие факты говорят о том, что игрушка в руках ребенка часто является лишь средством общения со взрослым. Однако деятельность общения не была выделена как особая и отличная от других типов деятельности. Вопрос о генезисе общения как особом типе деятельности и ее функциях в формировании личности на различных этапах ее развития еще подлежит исследованию.

Итак, на основе опыта и итогов нашего исследования мы можем сформулировать основное методологическое требование к изучению возрастных особенностей формирования личности подростка: отдельный ребенок должен изучаться во всей совокупности его отношений с другими людьми (сверстниками и взрослыми), воплощающихся в его реальной деятельности с ними — в общении.

2

Весь фактический материал, представленный в индивидуальных характеристиках, был проанализирован и обобщен в четырех аспектах: 1) изменений, возникающих в учебной деятельности; 2) возникновения новых форм общения и выделения общения в особую сферу жизни и особую деятельность; 3) формирования взрослости; 4) усвоения морально-этических норм. В соответствующих главах мы отмечали то новое, что возникает в начальный период подростничества. В заключение необходимо выделить центральное новообразование этого периода, определяющее другие новые моменты, основные

изменения и позволяющее объяснить всю симптоматику развития. *Таким, центральным, новообразованием рассматриваемого периода является возникновение и формирование чувства взрослости. Чувство взрослости есть новообразование сознания*, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность. Через возникающее чувство взрослости происходит интерполяция всего поведения подростка.

К. Маркс писал: «В некоторых отношениях человек напоминает товар. Так как он родится без зеркала в руках и не фихтеанским философом: «Я есмь я», то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» [2, с. 62]. Таким зеркалом для ребенка, вступившего в подростковый период, является взрослость. Подросток сравнивает себя с другими прежде всего как со взрослыми.

380

В отечественной детской психологии Л. С. Выготский первым выдвинул возникновение самосознания как центральное новообразование всего подросткового периода, понимая его не как первичный духовный акт, а как результат длительного социального формирования. Обобщая некоторые исследования, Л. С. Выготский писал: «Самосознание, таким образом, не первичный, а производный факт в психологии подростка, и возникает оно не путем открытия, а путем длительного развития» [1, с. 493]. Относя формирование самосознания к концу подросткового возраста, Л. С. Выготский подчеркивал: «То же, что принято называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением человека для себя, человек сам осознает себя как известное единство. *Это есть конечный результат и центральная точка всего переходного возраста*» [1, с. 488] (выделено нами). Вместе с тем Л. С. Выготский сделал попытку преодолеть идеалистическое и метафизическое понимание самосознания и рассматривал его с позиций исторического материализма. «Самосознание, — писал Л. С. Выготский, — *и есть социальное сознание, перенесенное внутрь*» [1, с. 501] (выделено нами). С этой точки зрения осознание своих собственных индивидуальных качеств есть лишь один из моментов развития самосознания, момент очень важный, но не основной, далеко не исчерпывающий проблему и даже иногда неправильно ее ориентирующий.

Наши материалы показывают, что оценка подростком своих качеств (даже таких, как физическая сила, и связанных с половым развитием) происходит не по абсолютному отношению к качествам другого подростка, а с точки зрения степени взрослости, как ее показатель. Подросток как бы выделяет для себя «эталон взрослости», оценивает себя и смотрит на себя через этот эталон. Он как бы говорит себе: «Он сильнее меня, значит, и взрослее. Я такой же умелый, как он, значит, я такой же взрослый, как он. Они принимают меня в свое общество, значит, я такой же взрослый, как они. Я веду себя так же, как он, значит, я такой же взрослый, как он». Таким эталоном взрослости может быть не только взрослый человек, но и товарищ, считающийся более взрослым. Важно, что такие эталоны существуют и их функция в развитии очень существенна.

Чувство взрослости является особой формой самосознания как социального сознания. В этой своей особой форме самосознание уже обладает содержанием и функциями, свойственными его развитой форме: во-первых, оно социально по своему содержанию; во-вторых, интерполирует поведение подростка, его оценки себя и других.

Как показал анализ, главным содержанием чувства взрослости являются прежде всего морально-этические нормы поведения. Хотя для некоторых подростков образцами взрослости являются по преимуществу внешние стороны поведения взрослых, однако возникающее

381

на этой основе чувство взрослости также имеет своим содержанием морально-этические моменты. Они существуют в виде требования подростком нового отношения к нему со стороны окружающих как к взрослому, т. е. имеющему право на уважение, самостоятельность и пр.

В исследовании удалось выделить своеобразный морально-этический «кодекс» подростничества. Его основные требования: уважение к личности, равенство в отношениях, помощь во всем, доверие и верность в дружбе. Все это — нормы, взятые из мира отношений взрослых в нашем обществе. Однако совершенно очевидно, что отношения взрослых гораздо богаче, а нормы, на которых строятся их отношения, многообразнее и содержательнее. Почему же подростки оказываются наиболее чувствительными к усвоению именно этих норм? Почему именно эти нормы так интенсивно и вместе с тем легко усваиваются подростками? Наши материалы позволяют ответить на оба вопроса.

«Кодекс» подростничества включает в себя указанные требования потому, что они прежде всего отвечают и соответствуют чувству взрослости, возникающему у подростков. Эти требования и есть те нормы отношений, в которых наиболее рельефно выступают отношения взрослых друг к другу, в противоположность нормам, по которым строится отношение взрослых к детям. Это и есть те нормы отношений, воспроизводя которые подростки относятся друг к другу уже как взрослые, т. е. в соответствии со своим чувством взрослости. Морально-этический кодекс подростков является частью норм отношений, существующих в нашем обществе между взрослыми людьми. Он входит в чувство взрослости как его основное и центральное по своему значению содержание, как бы оформляющее чувство взрослости. Именно это морально-этическое содержание чувства взрослости является прогенетическим по отношению ко всему последующему развитию самосознания. Таким образом, *чувство взрослости как особая форма самосознания, характерная для начального периода подросткового возраста, является с самого начала морально-этическим по своему основному содержанию*. Без этого содержания чувство взрослости не может существовать потому, что собственная взрослость в представлении подростка — это прежде всего отношение к нему как к взрослому. Естественно, что в первую очередь происходит усвоение именно той части морально-этических норм, в которых ярче всего проявляется специфика взаимоотношений взрослых в ее отличии от их отношения к детям. Их усвоение происходит как органически необходимый процесс для складывающихся отношений внутри коллектива подростков.

Многочисленные факты показывают, что чувство взрослости рождается у подростка в процессе усвоения морально-этических норм из жизни взрослых. Их усвоение происходит в практике отношений

382

не только со взрослыми, но и с товарищами. Выделение в начале подросткового возраста общения с товарищами как самостоятельной сферы жизни подростка и особой деятельности является важнейшим этапом развития ребенка как социального существа.

Общение как деятельность подростков в отношениях друг с другом является особой практикой реализации морально-этических норм отношений взрослых и практикой по их усвоению. Сначала подростки как бы примеривают эти нормы друг к другу. Затем эти нормы выступают как жесткие требования к отношению товарища. Этот этап очень важен, так как от факта их выполнения или невыполнения зависит развитие реальных отношений подростков. Поиски друзей, конфликты, распад одних отношений и налаживание других — все это разнообразные проявления одной и той же деятельности общения, строящейся на определенных нормах, т. е. воспроизводящей их. Только воспроизводя морально-этические нормы отношений в реальном общении, подростки усваивают их, и они становятся основой их поступков. Важно отметить, что в связи с этим начинают появляться элементы внутренних, можно сказать, умственных действий с морально-этическими нормами (при сравнении поступков товарища с собственными, его качеств — со своими особенностями).

Таким образом, между чувством взрослости, возникновением особого морального кодекса подростков, усвоением морально-этических норм и выделением общения в самостоятельную сферу жизни подростков и особую деятельность существуют определенные функциональные связи: чувство взрослости формируется в процессе усвоения определенных морально-этических норм и образцов взрослого поведения, а их усвоение происходит в общении подростков друг с другом и подростков со взрослыми. Эти динамические отношения между чувством взрослости, усвоением морально-этических норм и общением определяют дальнейшее развитие чувства взрослости как социального сознания, перенесенного внутрь.

Раскрытие этих функциональных связей и динамических отношений, лежащих в основе формирования личности подростка, представляется нам важным не только с теоретической точки зрения, но и как основа для построения программы воспитательной работы в этот ответственный период становления человеческой личности. Выделение чувства взрослости как основного новообразования начального периода подросткового возраста означает, что вся система воспитательных воздействий должна опираться на чувство взрослости и вместе с тем формировать на его основе социальное сознание, его морально-этическое содержание.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Педология подростка. — М.; Л., 1931.

2. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. — Т. 23.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Учебное издание

Эльконин Даниил Борисович

Детская психология

Учебное пособие

Редактор *Л. И. Куклина*

Ответственный редактор *С. А. Шаренкова*

Технический редактор *О. С. Александрова*

Компьютерная верстка: *Н. Н. Лопашова*

Корректоры *В. Н. Рейбекель, Н. В. Козлова*

В оформлении обложки использована репродукция картины
Сандро Боттичелли «Мария с ребенком и маленьким Иоханнесом» (фрагмент)

Изд. № 104105777. Подписано в печать 23.03.2007. Формат 60×90/16.

Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 24,0.

Тираж 2 500 экз. Заказ № 8001.

Издательский центр «Академия», www.academia-moscow.ru

Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.

117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495)330-1092, 334-8337.

Отпечатано с электронных носителей издательства.

ОАО "Тверской полиграфический комбинат", 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5.

Телефон: (4822) 44-52-03, 44-50-34, Телефон/факс (4822) 44-42-15

Home page — www.tverpk.ru Электронная почта (E-mail) — sales@tverpk.ru

Список опечаток

№ стр.	Место на странице	Опечатка	Должно быть	Примечание
6	3 абзац сверху (абз. св.)	эмансипансии	эмансипации	
6	2 абзац снизу (абз. сн.)	Но... всего не превосхитишь	Но... всего не предвосхитишь	
65	3 абз. св.	глазным образом	главным образом	
144	3 абз. св.	наборот, усиливает их и оформляет	наоборот, усиливает их и оформляет	
240	5 абз. сн.	при восприятия	при восприятии	
252	1 абз. св.	дает следующую общую характеристику дошкольного, детства:	дает следующую общую характеристику дошкольного детства:	
328	3 абз. св.	развития детей з	развития детей в	

		этих обществах	этих обществах	

Сноски

Сноски к стр. 9

[1] Все материалы об исследовании близнецов взяты из книги И. И. Канаева «Близнецы» [75].

Сноски к стр. 14

[1] См.: Выготский Л. С. Лекции по педологии. — Ижевск, 2001.

Сноски к стр. 31

[1] Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — Т. 4. — М., 1984.

Сноски к стр. 44

[1] Симптом Кернига заключается в сильном сопротивлении выпрямлению ноги в коленном суставе при согнутом тазобедренном суставе. Явление это (постоянное в первое время после рождения) исчезает у 75% нормальных детей в первой половине 5-го мес. В данном случае прогрессивным является отсутствие симптома Кернига, что и обозначает на схеме сплошной черный цвет; точки обозначают наличие симптома.

[2]Под локальной реакцией (с век, с носа, с уха) разумеется потирание рукой раздражаемого места.

Сноски к стр. 96

[1] Впервые этот период в психическом развитии детей специально исследовался в работе Elsa Kuhler «Die Persunlichkeit des dreijdgen Kindes» (1926). Эльза Келлер выделяет возраст от 2 лет 7 мес. до 2 лет 10 мес. как критический, в котором, по ее мнению, происходят существенные сдвиги в эмоционально-волевой сфере ребенка. Это выражается, по ее материалам, в проявлениях ревности, эгоизма, себялюбия, «темных асоциальных влечений», драках, упрямстве и т. д. В основе этих «негативных» явлений, по мнению Эльзы Келлер, лежат изменения в эмоционально-волевой сфере.

Сноски к стр. 120

[1] Для анализа взяты 147 игр, помещенных в руководствах по подвижным играм для дошкольных учреждений; анализ проведен Ф. И. Фрадкиной.

Сноски к стр. 153

[1] Контекстная форма речи характеризуется тем, что ее содержание раскрывается в самом контексте и тем самым становится понятным для слушателя, вне зависимости от учета им той или иной ситуации.

Сноски к стр. 164

[1] Эти, как и другие, данные о росте словаря нерусских детей заимствованы из книги С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» (1946) [175].

Сноски к стр. 182

[1] При разработке этого вопроса мы широко использовали работу А. В. Запорожца [60] и его сотрудников.

Сноски к стр. 187

[1] Подробнее характеристика этого уровня личности ребенка в дошкольном возрасте будет дана в § 7 «Развитие личности ребенка в дошкольном возрасте».

Сноски к стр. 200

[1] Кольцо Ландольта — изображение черного кольца с разрывом, служащее для определения остроты зрения.

Сноски к стр. 228

[1] Фигура первая M — P;
S — M. Фигура вторая P — M;
S — M.

Сноски к стр. 267

[*] IV, V, VI серии опытов с самыми младшими детьми не проводилось.